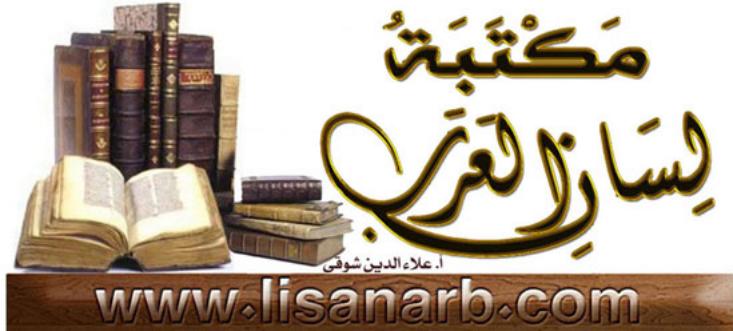


# الإبداع والتفكير الإبتكاري وتنميته في التربية والتعليم

الأستاذ الدكتور  
محمد جاسم ولي العبيدي

الدكتورة  
ألاء محمد العبيدي      الدكتور  
باسم محمد العبيدي





الابداع والتفكير الإبتكاري  
وتنميته في التربية والتعليم

رقم التصنيف: 150.4

المؤلف ومن هو في حكمه: محمد العبيدي، باسم العبيدي، آلاء العبيدي

عنوان الكتاب: الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم

رقم الإيداع: 2009/7/3129

الترقيم الدولي: 978- 9957 - 454 - 74 - 6

الموضوع الرئيسي: التفكير // الإبداعية // التربية

بيانات النشر: دار دييونو للنشر والتوزيع- عمان - الأردن

\* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

م 2010

## دييونو للطباعة والنشر والتوزيع

عضو اتحاد الناشرين الأردنيين

عضو اتحاد الناشرين العرب

حقوق الطبع والنشر محفوظة لمركز دييونو لتعليم التفكير، ولا يجوز إنتاج أي جزء من هذه المادة أو تخزينه على أي جهاز أو وسيلة تخزين أو نقله بأي شكل أو وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية أو بالنسخ والتصوير أو بالتسجيل وأي طريقة أخرى إلا بموافقة خطية مسبقة من مركز دييونو لتعليم التفكير.

يطلب هذا الكتاب مباشرة من مركز دييونو لتعليم التفكير

عمان - شارع الملكة رانيا - مجمع العيد التجاري - مبنى 320

مقابل مفروشات لبني - ط 4

هاتف: 962 - 6 - 5337003 ، 962 - 6 - 5337029

فاكس: 962 - 6 - 5337007

ص. ب: 831 الجبيهة 11941 المملكة الأردنية الهاشمية

E - mail: [info@debono.edu.jo](mailto:info@debono.edu.jo)

[www.debono.edu.Jo](http://www.debono.edu.Jo)



# الإبداع والتفكير الابتكاري

## وتتنميته في التربية والتعليم

### تأليف

د. باسم محمد العبيدي

أ. د. محمد جاسم محمد ولي

د. ألاء محمد العبيدي

### الناشر

ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

" وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جمِيعاً منه إِنْ في ذلِكَ  
لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (13)"

صدق الله العظيم

(الجاثية: 13)



مكتبة لسان العرب

[www.lisanarb.com](http://www.lisanarb.com)

lisanerab.com رابط بديل

# المحتويات

---

الصفحة	الموضوع
11	المقدمة
	الفصل الأول :
13	أحفظ والإبداع لدى العرب الأوائل في الإسلام الإبداع العربي في أحفظ
13	الحفظ والإبداع لدى العرب الأوائل في الإسلام
20	من صور الإبداع في التأليف
22	نماذج من أكثر التأليف
28	إبداع العلماء: عوامل وأسباب
28	الإيهان بالله ورسالة الإنسان
29	العمل بالعلم
29	ذكر الله
30	شكر الله على ما منَّ به من العلم
30	طلب العون من الله
30	التوازن والتدرج
31	مذاكرة العلم
32	الدُّرْبة وإعمال الذهن
33	التجلد والصبر
34	انصراف الهم إلى العلم
36	الاهتمام بالأوقات
37	تنظيم الوقت

39	الفصل الثاني: عوامل الإبداع
39	الإبداع والتربية الإبداعية وتعليم التفكير والاستنباط والبحث
40	تعريف الإبداع
41	التربية الإبداعية وتعليم التفكير
44	تعليم البحث والاستنباط
46	التربية والمؤثرات على الإبداع
47	القومات الاجتماعية وأثرها على المبدعين
50	المراجع
51	الفصل الثالث: الإنسان وتحقيق الإبداع
60	الذاتية الفردية والعقل والإبداع
65	الإبداع والثقافة
68	أولاً: الإيمان والثقافة
69	ثانياً: التسامح
70	ثالثاً: اللغة العربية
73	المراجع
	الفصل الرابع:
75	تنمية التفكير الإبداعي في التربية والتعليم كنموذج حديث
77	أولاً: بعض الدراسات السابقة
77	الدراسات العربية
80	الدراسات الأجنبية
82	ثانياً: مفهوم الإبداع، ومراحله، والعوامل المؤثرة فيه ومبادئ التربية الإبداعية
82	1- مفهوم الإبداع
82	2- مراحل العلمية الإبداعية

83	3 - العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي
84	4 - مبادئ التربية المبدعة
85	ثالثاً - التربية والإبداع
92	رابعاً - المعلم وتربيـة الإبداع
101	الخامـة
102	مراجع البحث
الفصل الخامس: أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	
105	أسلوب حل المشكلات
108	القدرات الإبداعية
109	الإطار النظري والدراسات السابقة
116	الدراسات السابقة
118	المراجع
121	الفصل السادس: أهم نظريات الإبداع
126	التعليم والإبداع
135	الفصل السابع: التفوق العقلي والابتكار في التعليم
135	1- الابتكار والتفكير
135	التفكير
137	الابتكار
137	الإبداع
138	2- المتفوقون عقلياً
138	3- التفكير الابتكاري

143	النظريات التفكير الابتكاري في هذا المجال
145	النظرية السلوكية
146	النظرية السلوكية المتبناة في علم النفس السوفتي - سابقا
147	النظرية الإنسانية
148	النظرية الجسطالية
149	4 - دافع الإنجاز الدراسي
154	أولاً: المفاهيم
162	دافع الإنجاز وال الحاجة للإنجاز
الفصل الثامن : دراسته عن الطلبة الثانويات المتفوقين المنشمولين ببرامج	
165	التي أعدت لرعايتهم في أكاديميريت
165	1 - برنامج العزل الكلي أو المدارس الخاصة بالمتفوقين
166	2 - برنامج المدارس النموذجية أو العزل الجزئي
166	3 - البرنامج التربوي الاعتيادي (بدون عزل) المدارس الاعتيادية
167	أولاً: عينة الدراسة
174	ثانياً: أدوات البحث
176	اختبار القدرة على التفكير الابتكاري
180	الصدق والثبات لمقياس دافع الإنجاز الدراسي
181	الوسائل الإحصائية
181	معامل ارتباط بيرسون
181	تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها
194	مناقشة النتائج
203	المراجع والمصادر

الفصل الناسع: تجويد العمل الإبداعي في التعليم ومعوقاته	213
هدف وأهمية الدراسة	213
مستويات العمل الإبداعي وتجويد التعليم	216
تنمية وإدارة العمل الإبداعي	222
معوقات العمل الإبداعي في المجال التربوي	223
العلاقة بين المناخ التنظيمي والعمل الإبداعي	227
معايير تشخيص وانتقاء الموهوبين	230
البرامج التعليمية الخاصة بالموهوبين والتميزين	233
معلم الموهوبين	235
النظام التعليمي لرعاية الموهوبين	238
دور الجامعات في رعاية الموهوبين	241
المصادر العربية	243
المصادر الأجنبية	243

## المقدمة

أصبح الاهتمام بالابتكار والأصالة في الإنتاج ضرورة قصوى في عصرنا الحديث. ويرجع ذلك إلى أهمية الابتكار في تغيير التاريخ وإعادة تشكيل الحاضر وتطويره، أن المجتمعات لا يمكن تغييرها بسهولة مجرد توفر عنصر الإرادة لدى أعضائها أو بناء على خطة موضوعة فحسب، بل أن أعضاء المجتمع مدينون للابتكار من أجل الدينامية الداخلية التي وهبها للمجتمع.

ومن يعد خافياً أن العالم يشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابت الشعوب وموروثها الحضاري والاجتماعي والقيمي لأنها لم تعد تملك غيران تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير التي ألفت زمامها في عصر العولمة والمعلومات وفي هذا الخضم يأتي دور العقول المؤهلة - إذا ما أعددت جيداً - في التصدي للمشكلات القائمة والمترقبة من أجل وضع الحلول الناجعة لها، وتقليل أضرارها إلى أدنى حد ممكن.

ولكن التعريف على الشخصية الإبداعية ليس بالشيء البسيط كما أن كيفية اكتشافها وتنميتها تعد أحد المشكلات التي يتصدّى لها علماء هذا العصر. ولم تعد مهمة التربية نقل المعلومات فحسب وإنما تسعى ببرامجه وفعالياتها نحو تدريب وترقية المهارات والاهم من ذلك تنمية القدرة لدى كل فرد متعلم على الفهم والتفكير المتقد ليواكب عصر تدفق المعلومات وتسارعها، وبذلك يحتاج إلى تعليم عال يؤدي إلى تنوع البشر وتمايزهم واقتدارهم على الاتصال والإنتاج، وللتربية والتعليم دور مهم في هذا النمو وذلك من خلال الكشف عن العوامل والظروف المواتية لنموها فمن الأهداف الأساسية تبنيها تنمية العقل وتصعيد الإبداع الذي يستوعب ثقافة العصر، ويجعل منها ثقافة متجددّة قادرة على تأصيل ذاتيتها وإثبات عالميتها.

ويمثل التدريس المبدع ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال أو ضعف الرعاية، بل أن المجتمع مطالب باستثمار مواهب المبدعين.

ومن الأمور التي تسترعي الانتباه هي افتقار مؤسسات التربية والتعليم إلى مقياس يحدد طبيعة الشخصية الإبداعية لدى تدريسي الجامعة مما يؤدي إلى صعوبة تشخيص العوامل المساعدة في نمو تلك القدرة ويعد ذلك مشكلة مثيرة للاهتمام تسترعي تسلیط الضوء عليها وإبرازها لكل المختصين والقائمين على شؤون التربية والتعليم لتعلقها.

يتفق علماء التربية على أن من أهم أهداف التعليم المدرسي تنشئة أجيال قادرة على التفكير السليم، يتفق كثير منهم على أن هناك قصوراً في الأساليب التعليمية والبرامج التربوية تؤدي إلى عرقلة التفكير لدى الطلبة بشكل عام والتلامذة بشكل خاص.

إذ تتجاهل المؤسسات التربوية الاهتمام بالعمليات العقلية وتطويرها مقتصرة في تدريسيها على حفظ المعلومات وتسميعها عن ظهر قلب واحتياز الامتحانات المدرسية التي لم تعد أسلوباً فعالاً في تحقيق الأهداف المعرفية ومدى استيعاب المادة العلمية والاستفادة منها وتطبيقها في الحياة العملية فضلاً عن عمليات التحليل والتركيب والتقويم...الخ. الأمر الذي يجعل طلبتنا يتذمرون قالباً جاماً في تفكيرهم ينتقل معهم إلى مراحل دراسية أخرى دون تغيير في الأسلوب ويجعلهم متلقين مستسلمين الأوامر والتعليمات دون مناقشة وقحص وهذا ما يجعلهم يلجأون إلى حلول تقليدية في مواجهة المشكلات خالية من الإبداع والابتكار.

وهذه المشكلة لا تعد خاصة بمن درستنا ووحدتها فهي مشكلة يواجهها التربويون في العالم المتقدم وإن أختلف في الحجم والعمق لذلك لجأ العلماء والمفكرون في تلك المجتمعات إلى ابتداع أساليب يمكن أن تسهم في إكساب النساء مهارات فكرية غير تقليدية بطريقة علمية و مباشرة ومن هذه الأساليب وضع برامج تعليم التفكير، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التي تم الإطلاع عليها أن تعليم التفكير يعود بالفائدة على جميع الطلبة الذين خضعوا لها بكافة المراحل الدراسية فقد أظهروا تقدماً في عمليات التفكير من حيث مواجهتهم لظروف الحياة العملية والتكيف معها، إذ أتاح الفرصة لهم في رؤية الأشياء بشكل أوضح وأكثر إبداعاً في حل المشكلات.

## الفصل الأول

---

# الحفظ والإبداع لدى العرب الأوائل في الإسلام

## الإبداع العربي في الحفظ

---

### الحفظ والإبداع لدى العرب الأوائل في الإسلام:

هذه بعض من النماذج التي تدل على قوة الحفظ والإتقان عند سلفنا، حتى أصبحوا واحداً منهم آية من الآيات، وواحدة من العجائب، وفريدة من الغرائب، إذا ما قورن بأحد عصرنا. والغريب في الأمر! أن: وسائل التعلم، وسبل تحصيله، وطرق الوصول إليه، والرحلة في طلبه، واقتناء الكتب، وسهولة الدلالة عليها. كل ذلك وغيره ميسّرٌ في عصرنا، صعب المنال في عصرهم. إلا أنهم تجاوزوا تلك الصعوبات كلها، بصدق النية في تحصيل العلم.

وخذ مثلاً واحداً قد لا يفطن بعض الناس إليه، وهو فيما يتعلق بالإضاءة، فلو تأمل الإنسان فيما يحتاجه الواحد من السلف في إضاءة المصباح من الوقت والجهد والتعب والتحمل في جلب الزيت ومراعاة الفتيلة، ويا ليته يظفر بضوء واضح؛ بل الحال أنه ضوء خافت ودخان مزعج. فسيجد الناظر فرقاً واضحاً وبوناً شاسعاً بينه وبين ما يفعله الواحد مناً إذا أراد الإنارة؛ فإنه لا يحتاج إلا إلى ضغط زرٍ واحد فقط.

ومن عجائب حفظهم وفرازئد إتقانهم، التي قد يظنها بعضنا ضرباً من الخيال، ونوعاً من الغرائب، ما يلي:

ب الحديث فأحببت أن يعيده علي ولا حدثني رجل ب الحديث إلا حفظه<sup>(1)</sup>.

وقال مكحول بن أبي مسلم الهذلي (112هـ) عالم أهل الشام: ما سمعت شيئاً فاستودعته  
صدرى، إلا وجدته حين أريده<sup>(2)</sup>.

وقال أحمد: كان قتادة (117هـ) أحفظ أهل البصرة لم يسمع شيئاً إلا حفظه وقرئ عليه  
صحيفة جابر مرة واحدة فحفظها<sup>(3)</sup>.

قال أحمد لداود بن عمرو الضبي: أكان يحدثكم إسماعيل بن عياش (181هـ) من حفظه؟  
قال: نعم، ما رأيت معه كتاباً فقط، لقد كان حافظاً. قال: كم كان يحفظ؟ قال: شيئاً كثيراً. فقال:  
عشرة آلاف؟ قال: عشرة آلاف وعشرة آلاف. قال: هذا كان مثل وكيع<sup>(4)</sup>.

وكان أبو داود الطيالسي سليمان بن داود بن الجارود (203هـ) أحد الحفاظ الأعلام، قال  
الفالس: ما رأيت في المحدثين أحفظ منه، سمعته يقول: أسرد ثلاثين ألف حديث ولا فخر<sup>(5)</sup>.

وكان محمد بن عيسى بن نجيح البغدادي (224هـ) حافظاً ثبناً، قال عنه أبو حاتم: ما رأيت  
أحفظ للأبواب منه. وقال عنه أبو داود: كان متفقاً وكان يحفظ نحواً من أربعين ألف حديث<sup>(6)</sup>.

(1) المنتظم 7/93. وشذرات الذهب 1/128.

(2) تاريخ دمشق 60/213.

(3) سير أعلام النبلاء 5/276.

(4) تاريخ بغداد 6/224.

(5) طبقات الحفاظ، ص 154. وال عبر في خبر من غير .346/1.

(6) شذرات الذهب 2/55.

وكان محمد بن سلام البيكندي (225هـ) يحفظ خمسين ألف حديث، وقال: أنفقت في طلب العلم أربعين ألفاً وفي نشره مثلها<sup>(1)</sup>.

وقال إسحاق ابن راهويه (238هـ): ما سمعت شيئاً إلا حفظه، ولا حفظت شيئاً فنسيته، وكأني أنظر إلى سبعين ألف حديث فيكتبي. وقال: أعرف مكان مائة ألف حديث كأني أنظر إليها، وأحفظ سبعين ألف حديث عن ظهر قلبي، وأحفظ أربعة آلاف حديث مزورة. فقيل له: ما معنى حفظ المزورة؟ قال إذا قرئ منها حديث في الأحاديث الصحيحة فليته منها فلياً<sup>(2)</sup>.

وقال أبو زرعة الرازي عن الإمام أحمد (241هـ) أنه كان يحفظ ألف حديث. قيل: وما يدريك؟ قال: ذكرته فأخذت عليه الأبواب<sup>(3)</sup>.

وكان أبو زرعة الرازي (264هـ) أحد الأئمة الحفاظ المتقين، قال أبو العباس محمد بن جعفر بن حمكوية: سئل أبو زرعة الرازي عن رجل حلف بالطلاق؛ أن أبي زرعة يحفظ مائتي ألف حديث، هل حنث؟ فقال: لا، ثم قال أبو زرعة: أحفظ مائتي ألف حديث، كما يحفظ الإنسان "قل هو الله أحد"، وفي المذكرة ثلاثة ألف حديث<sup>(4)</sup>.

ولذا قال إسحاق بن راهويه: كل حديث لا يعرفه أبو زرعة الرازي ليس له أصل<sup>(5)</sup>.

وقال الذهبي عن الإمام الحافظ أبي عبد الله محمد بن عميرة محدث جرجان: بلغني أنه كان يحفظ سبعين ألف حديث<sup>(6)</sup>.

(1) العبر في خبر من غبر 395/1.

(2) تاريخ دمشق 138/8. وبغية الطلب في تاريخ حلب 3/1391.

(3) المنتظم 11/287.

(4) تاريخ دمشق 38/19.

(5) الرجع السابق 38/23.

(6) تاريخ جرجان، ص 409.

قال ابن عقدة سمعت أحمد بن ملاعيب (275هـ) أبو الفضل البغدادي المخرمي يقول: ما أحدث إلا بما أحفظه مثل حفظي للقرآن. قال: ورأيته يفصل بين الفاء والواو<sup>(1)</sup>.

قال ابن أبي حاتم منبهاً إلى إتقان الإمام ابن أبي عاصم الشيباني (287هـ): ذهبت كتبه بالبصرة في فتنة الزنج. فأعاد من حفظه خمسين ألف حديث<sup>(2)</sup>.

وكان أبو عبد الله محمد بن علي البغدادي المعروف بقرطمة (290هـ) آية في الحفظ. قال ابن عقدة: و الله ما رأيت أحفظ من قرطمة. ودخلت عليه فقال لي: ترى هذه الكتب خذ أيها شئت حتى أقرأ. قلت: كتاب الأشبة. فجعل يسرد من آخر الكتاب إلى أوله حتى قرأه كله<sup>(3)</sup>.

ودخل ابن خزيمة وأبو عمرو الحيري وأحمد بن علي الرازي على الحافظ الإمام الحسن بن سفيان الشيباني النسوبي (303هـ)، فقال له الرازي: كتبت هذا من حديثك. قال: هات، فقرأ ثم أدخل إسناداً في إسناد فرد، ثم بعد قليل فعل ذلك فرده، فلما كان في الثالثة قال له: قد احتملتك مرتين وأنا ابن تسعين سنة، فاتق الله في المشايخ فربما استجابت فيك دعوة. فقال له ابن خزيمة: مه لا تؤذ الشيخ. قال الرازي: إنما أردت أن تعلم أنه يعرف حديثه<sup>(4)</sup>.

وكان أبو محمد عبد الله بن مظاهر الأصبهاني آية في الحفظ، حفظ المسندات كلها ثم شرع في حفظ الموقفات، مات شاباً في حياة شيوخه، سنة (304هـ)<sup>(5)</sup>.

---

(1) تاريخ بغداد 169/5.

(2) طبقات الحفاظ، ص 285. وشذرات الذهب 2/195.

(3) تاريخ بغداد 3/65.

(4) تاريخ دمشق 102/13. وبغية الطلب في تاريخ حلب 5/2369.

(5) طبقات الحفاظ، ص 364. والواقي بالوفيات 17/333.

قال الحافظ أبو علي النيسابوري: كان عبدان (306هـ) - وهو الحافظ الإمام أبو محمد عبدالله بن أحمد الأهوazi - يحفظ مائة ألف حديثٍ ما رأيت في المشايخ أحفظ منه<sup>(1)</sup>.

وكان ابن الباغندي (312هـ) يسرد الحديث من حفظه ويهدّه مثل تلاوة القرآن للسريع القراءة، وكان يقول: حدثنا فلان، قال حدثنا فلان، وحدثنا فلان، وهو يحرك رأسه حتى تسقط عمامته<sup>(2)</sup>.

ومما قدم الحافظ ابن أبي داود أبو بكر عبد الله (316هـ) ابن الحافظ الكبير سليمان بن الأشعث السجستاني إلى سجستان، سأله أن يحدهم. فقال: ما معنـي كتاب. فقالوا: ابن أبي داود وتقول كتاب! فأملـى عليهم من حفظه ثلاثين ألف حديث. فلما مضـى إلى بغداد قال البغداديون: مضـى إلى سجستان ولعب بهم، فأرسلوا رسولـاً اكتـروه بستـة دنانـير ليكتب لهم النسـخة فكتـبت وجـيء بها وعرضـت على الحفـاظ فلم يخطـئـوه إـلا في ستـة أحادـيث، فوجـدـ منها ثلاثة خطـأ وثلاثـة في أصولـه كما حدـث<sup>(3)</sup>.

وقال عنه ابن شاهين: كان ي ملي من حفظه. ولقد قرأ علينا يوماً حديث الفتون من حفظه، فقال له أبو تمام الزيـنبيـ: ما رأـيتـ مثلـكـ إـلاـ أنـ يكونـ إـبرـاهـيمـ الـحرـبيـ. فقالـ كلـ ماـ كانـ الـحرـبيـ يـحـفـظـهـ فـأـنـاـ أحـفـظـهـ<sup>(4)</sup>.

وقال الدارقطـنيـ عنـ ابنـ عـقدـةـ أبيـ العـباسـ أـحمدـ بنـ مـحمدـ الـكـوـفيـ (332هـ): أـجمـعـ أـهـلـ الكـوـفةـ أـنـهـ لمـ يـرـ بـهاـ منـ زـمـنـ اـبـنـ مـسـعـودـ إـلـىـ زـمـنـهـ أحـفـظـهـ<sup>(5)</sup>.

(1) العبر في خبر من غير 2/139.

(2) تاريخ بغداد 3/211.

(3) لسان الميزان 3/296. وورد أنها ستة وثلاثين ألف حديث، وقيل: أربعين ألفاً. وقيل أن ذلك كان بأصبهان. فلا أدري هل هما قصتان مختلفتان؟ انظر: تاريخ بغداد 9/27، 466هـ. وتاريخ دمشق 29/82. وسير أعلام البلاء 9/382.

(4) سير أعلام البلاء 13/225.

(5) تاريخ بغداد 5/16.

وعن نفسه قال: أحفظ مائة ألف حديث بالإسناد والمتن، وأذاكر بثلاثمائة ألف حديث<sup>(1)</sup>. وقال ابن كثير: ويقال إنه كان يحفظ نحواً من ستمائة ألف حديث<sup>(2)</sup>.

وكان الإمام الحافظ أبو الحسن علي بن إبراهيم بن سلمة بن بحر القزويني (345هـ) يحفظ مائة ألف حديث<sup>(3)</sup>.

وقال ابن مردويه سمعت القاضي أبو أحمد محمد بن إبراهيم بن سليمان العسال الأصبهاني (349هـ) يقول: أحفظ في القرآن خمسين ألف حديث ويقال إنه أملٌ تفسيراً كبيراً من حفظه، وأملٌ بأردستان أربعين ألف حديث. فلما رجع إلى بلده قابل ذلك فإذا هو كما أمل. وقال له رجل: إني حلفت أنك تحفظ سبعين ألف حديث، فهل أنا بار؟ قال: برت يمينك، إني أحفظ في القرآن سبعين ألف حديث<sup>(4)</sup>.

وقال أبو علي التنوخي: ما شاهدنا أحداً أحفظ من أبي بكر محمد بن عمر الجعابي (360هـ). وسمعت من يقول: إنه يحفظ مائتي ألف حديث ويجيب في مثلها<sup>(5)</sup>. وقال ابن كثير: وكان حافظاً مكثراً، يقال إنه كان يحفظ أربعمائة ألف حديث، بأسانيدها ومتونها، ويداكر بستمائة ألف حديث<sup>(6)</sup>.

وقال أبو عمر القاسم ابن جعفر الهاشمي: سمعت ابن الجعابي يقول: أحفظ أربعمائة ألف حديث وأذاكر بستمائة ألف حديث<sup>(7)</sup>.

(1) المرجع السابق 17/5.

(2) البداية والنهاية 11/209.

(3) الوفي بالوفيات 20/5. والجروم الظاهرة 3/315.

(4) سير أعلام النبلاء 16/10.

(5) تاريخ دمشق 54/423. وقد رمي ابن الجعابي بالتشيع وقلة الدين.

(6) البداية والنهاية 11/261.

(7) العبر في خبر من غير 2/308.

قال ابن أبي الفوارس: سألت محمد بن المظفر بن موسى البغدادي (379هـ) عن حديث الباغمدي عن أبي زيد الحجازي عن عمرو بن عاصم، فقال: ما هو عندي. قلت: لعله عندك. قال: لا  
كان عندي لكت أحفظه، عندي عن الباغمدي مائة ألف حديثٍ ما هذا منها<sup>(1)</sup>.

وقال البرقاني: أملَى علىَ الدارقطني (385هـ) كتاب العلل من حفظه<sup>(2)</sup>.

قال الحكم: أشهد أن أبا بكر محمد بن أحمد الاسفرايني (406هـ) يحفظ من حديث مالك وشعبة والثوري ومسعر أكثر من عشرين ألف حديث<sup>(3)</sup>.

وكان أبو عمر الداني (444هـ) من الأئمة الحفاظ المقرئين، ولم يكن في عصره ولا بعده أحد يضاهيه في حفظه وتحقيقه. وكان يقول: ما رأيت شيئاً قط إلا كتبه ولا حفظه إلا حفظهه ولا حفظه فنسيته<sup>(4)</sup>.

وقال شيخ الإسلام الإمام الزاهد إسماعيل الهروي (481هـ): أحفظ اثنى عشر ألف حديث<sup>(5)</sup>. أسردها سرداً.

وعن الإمام الحافظ أبي نصر علي بن هبة الله ابن ماكولا<sup>(6)</sup> قال الحميدي: ما راجعت الخطيب في شيء إلا وأحالني على الكتاب، وقال: حتى أكشفه. وما راجعت ابن ماكولا في شيء إلا وأجباني حفظاً كأنه يقرأ من كتاب<sup>(7)</sup>.

(1) تاريخ دمشق .6/56

(2) تاريخ بغداد .37/12

(3) سير أعلام النبلاء .246/17

(4) نفح الطيب من غصن الأندرلس الرطيب .136/2

(5) طبقات الحفاظ، ص .440

(6) قتله غلام له من الترك. قبل سنة (486هـ)، وقيل (487هـ)، وقيل (485هـ)، وقيل (475هـ). انظر: سير أعلام النبلاء .18/576، وتاريخ دمشق .265/43

(7) معجم الأدباء .346/4

وكان أبو الخير الإمام الحافظ المتقن عبد الرحيم بن محمد بن أحمد بن حمدان بن موسى الأصبهاني (568هـ) ذا ثقة في حفظه، وكان يقول: من أراد أن يقرأ الإسناد حتى أقر المتن ومن أراد أن يقرأ المتن حتى أقرأ الإسناد<sup>(1)</sup>.

وكان الحافظ عبدالغني المقدسي (600هـ) غزير الحفظ والإتقان، وقائماً يجمع فنون الحديث، وكان لا يسأله أحد عن حديث إلا ذكره له، ولا عن رجل إلا قال هو فلان ابن فلان ونسبة. وقيل له: أن رجلاً يحلف بالطلاق أنك تحفظ مائة ألف حديثٍ، فقال: لو قال أكثر من ذلك لصدق. قال التاج الكندي: لم ير الحافظ عبد الغني مثل نفسه ولم يكن بعد الدارقطني مثله<sup>(2)</sup>.

#### من صور الإبداع في التأليف:

رُزق سلفنا الصالح ملكة كبيرة في التأليف مع سعة في العلم، فجمعوا من المؤلفات ما لو قعد المرء يعده ويخصيه لعجز عن ذلك وفني عمره، فكيف بقراءته! فضلاً عن التأليف مثله!

فصارت المكتبة الإسلامية تزخر بالكثير من المؤلفات في كثير من فروع العلم؛ على الرغم من وجود الصعوبات والمعوقات، كصعوبات الكتابة وحفظها ونسخها ونقلها، وليس الحال عندهم كما هو حاصل اليوم في عصرنا؛ حيث أن مطبعة واحدة تطبع آلاف النسخ في يوم واحد، وربما في ساعة واحدة.

وأحسب أن السلف لما أتقنوا ألفوا، وما ألقوا أتقنوا. أعني: أن بعضهم كان يرى أن التأليف بابٌ من أبواب إتقان العلم؛ لأن من اشتغل بالتأليف كان حريراً أن يقف

---

(1) طبقات الحفاظ، ص 474. وفي سير أعلام النبلاء 20/575 أن ذلك كان في صحيح البخاري.

(2) سير أعلام النبلاء 21/448 - 449.

على الفوائد، ويكشف الغواص. قال الخطيب البغدادي: (قلَّ ما ينهر في علم الحديث، ويقف على غواصه، ويستثير الخفي من فوائده؛ إلا من جمع متفرقه، وألف متشنته، وضم بعضه إلى بعض، واشتغل بتصنيف أبوابه، وترتيب أصنافه، فإن ذلك الفعل مما يقوى النفس، ويثبت الحفظ، ويدرك القلب، ويتحصل الطبع، ويحيط اللسان، ويجيد البيان، ويكشف المشتبه، ويوضح الملتبس، ويكتسب أيضاً جميلاً الذكر وتخليله إلى آخر الدهر، كما قال الشاعر:

يموت قوم في حبِّي العلم ذكرهم  
والجهل يلحق أمواتاً بأحياء<sup>(1)</sup>

وقال السخاوي: (وما أحسن قول التاج السبكي: العلم وإن امتد باعه، واشتد في ميادين الجدال وقاه، واشتد سعاده حتى خرق به كل سد سد بابه واحكم امتناعه، فنفعه قاصر على مدة حياته؛ ما لم يصنف كتاباً يخلد بعده، أو يورث علمًا ينقله عنه تلميذ إذا وجد الناس فقده، أو تهتدي به فئة مات عنها وقد ألسها به الرشاد برد، ولعمري أن التصنيف لأرفعها مكاناً؛ لأنه أطولها زماناً، وأدومها إذا مات أحياها؛ لذلك لا يخلو لنا وقت يمر بنا خالياً عن التصنيف، ولا يخلو لنا زمان إلا وقد تقلد عقده جواهر التأليف، ولا يجلو علينا الدهر ساعة فراغ إلا ويعمل فيها العلم بالترتيب والترصيف<sup>(2)</sup>).

وقال ابن الجوزي: (رأيت من الرأي القويم، أن نفع التصانيف أكثر من نفع التعليم بالمشاهدة؛ لأنني أشاهده في عمري عدداً من المتعلمين، وأشاهده بتصنيفي خلقاً لا تحصى ما خلقوا بعد. ودليل هذا أن انتفاع الناس بتصانيف المتقدمين أكثر من انتفاعهم بما يستفيدونه من مشائخهم. فينبغي للعام أن يتتوفر على التصانيف، وأن وفق للتصنيف المفيد، فإنه ليس كل من صنف

صنف)<sup>(3)</sup>.

(1) .280/2 الجامع لأخلاق الراوي وآداب السادس

(2) .383/2 فتح المغيث شرح ألفية الحديث

(3) .186 - صيد الخاطر، ص 185

## نماذج ممن أكثر التأليف:

ومن عجائب ما كان من السلف من طول النفس، وعلو الهمة، والجلد في جانب التأليف:

الحافظ العلامة أبو إسحاق إبراهيم بن إسماعيل الطوسي العنبري (ت قبل 290هـ)، له مسنند في  
مائة وسبعين جزءاً<sup>(1)</sup>.

وللحافظ أبي محمد عبد الله بن ناجية بن نجدة البربرى ثم البغدادى (301هـ) مسنند كبير  
في مائة واثنين وثلاثين جزءاً<sup>(2)</sup>.

وللإمام الحافظ أبي إسحاق إبراهيم بن يوسف بن خالد الهمسنجانى (301هـ)، مسنند كبير زاد  
على مائة جزء<sup>(3)</sup>.

أما شيخ المفسرين الإمام الحافظ المحدث المؤرخ عالم عصره محمد بن جرير الطبّري (310هـ)  
فقد أتى بالعجب العجاب في علو الهمة في التأليف، يُذكر عنه أنه قال لأصحابه: هل تنشطون لكتابه  
تفسير القرآن؟ قالوا: كم يكون قدره؟ قال: ثلاثون ألف ورقة. فقالوا: هذا مما يفني الأعمار قبل  
تمامه، فقال إنَّ اللَّهَ ماتَ الْهَمَمُ، فاختصره في نحو ثلاثة آلاف ورقة، وهو تفسيره المعروف بجامع  
البيان! وكذلك قال لهم في التاريخ فأجابوه بمثل جواب التفسير، فقال: إنَّ اللَّهَ ماتَ الْهَمَمُ، فاختصره  
نحو ما اختصر التفسير.

قال الخطيب البغدادي: سمعت على بن عبد الله بن عبد الغفار اللغوي المعروف  
بالسمسماني يقول: أن محمد بن جرير مكث أربعين سنة يكتب في كل يوم منها أربعين ورقة. وقال  
تلميذه أبو محمد الفرغانى: حسبت تلاميذه أبي جعفر منذ احتمل إلى أن مات

(1) طبقات الحفاظ، ص 299.

(2) تذكرة الحفاظ 696/2. وسير أعلام النبلاء 14/164. وطبقات الحفاظ، ص 306.

(3) الإرشاد في معرفة علماء الحديث، للخليل بن عبد الله القرموطي 2/685.

فقسموا على المدة مصنفاتهم؛ فصار لكل يوم أربع عشرة ورقة. ولذلك قال العلامة أبو حامد الإسقراطاني: لو سافر رجل إلى الصين في تحصيل تفسير ابن جرير؛ لم يكن كثيراً<sup>(1)</sup>.

وقال الحافظ يحيى بن مندة: صنف ابن أبي حاتم (327هـ) المسند في ألف جزء، وكتاب الزهد، وكتاب الكنى، وكتاب الفوائد الكبير، وفوائد أهل الري، وكتاب تقدمة الجرح والتعديل. وقال الذبيبي: وله كتاب العلل مجلد كبير<sup>(2)</sup>.

وعلي بن حمّاذ النيسابوري (338هـ) العدل الرحال، له مسندي في ثلاثة جزء<sup>(3)</sup>. وصنف أبو إسحاق بن حمزة الحافظ الثبت الكبير إبراهيم بن محمد بن حمزة بن عمارة الأصفهاني (353هـ)، المسند على الترافق ألف جزء.

وكان من الحفاظ المتقنين، قال ابن منده وابن عقدة: لم أر أحفظ منه. وقال أبو نعيم: أوحد زمانه في الحفظ. قال أبو القاسم الداري: جمع الصاحب ابن عباد حفاظ بلدنا بأصبهان: العسال، والطبراني، وابن حمزة، وغيرهم، فأخذوا في مذكرة الأبواب ثم تراجم الشيوخ؛ فظهر العجز في كل منهم عن حفظ ابن حمزة ومذكوريه<sup>(4)</sup>.

وكان الحافظ البارع أبو علي الحسين بن محمد بن احمد بن الحسين بن عيسى بن ماسرجس الماسرجسي النيسابوري (365هـ)، يسمى سفينته عصره في كثرة الكتابة، صنف المسند الكبير مهذباً معللاً في نحو من وقر بغير<sup>(5)</sup>، يقع في ألف جزء وثلاثمائة جزء، وجمع حديث الزهرى جمعاً لم يسبقه أحد وكان يحفظه مثل الماء<sup>(6)</sup>.

(1) انظر: تاريخ بغداد 162. وتذكرة الحفاظ 712/2. وتاريخ دمشق 52/198. وتهذيب الأسماء 1/96. وسير أعلام النبلاء 14/275.

(2) سير أعلام النبلاء 13/264. وتذكرة الحفاظ.

(3) طبقات الحفاظ، ص 359.

(4) تذكرة الحفاظ 3/910. وسير أعلام النبلاء 17/502. وطبقات الحفاظ، ص 372.

(5) سير أعلام النبلاء 16/288.

(6) تاريخ دمشق لابن عساكر 14/294. وتذكرة الحفاظ 3/956.

قال الحاكم: وعلى التخمين يكون مسنده بخط الوراقين في أكثر من ثلاثة آلاف جزء، فعندني أنه لم يصنف في الإسلام مسنداً أكبر منه<sup>(1)</sup>.

وقال الإمام الحافظ المفید المکث محدث العراق أبو حفص عمر بن احمد بن عثمان بن احمد البغدادي الواعظ المعروف بابن شاهين (385هـ): (صنفت ثلاث مائة مصنف وتلذين مصنفاً، منها: التفسير الكبير ألف جزء، ومنها: المسند ألف وثلاث مائة جزء، والتاريخ مائة وخمسون جزءاً، والزهد مائة جزء)<sup>(2)</sup>. قال محمد بن عمر الداودي القاضي: سمعت بن شاهين يقول: حسبت ما اشتريت به الخبر إلى هذا الوقت فكان سبع مائة درهم<sup>(3)</sup>. وكان يقول كتب بأربع مائة رطل حبراً<sup>(4)</sup>. قال الداودي: وكنا نشتري الخبر أربعة أرطال بدرهم<sup>(5)</sup>. قال الذهبي: تفسيره على ما ذكر لي لي شيئاً عماد الدين الحزامي بواسط في نحوٍ من ثلاثة مجلداً<sup>(6)</sup>.

وتوفي الحافظ الثبت العلامة عبد الرحمن بن محمد بن عيسى بن فطیس القرطبي (420هـ) وهو ابن أربع وخمسين سنة، ومع ذلك جمع من الكتب ما لم يجمعه أحد في عصره، وكان يهلي من حفظه، فقيل أن كتبه بيعت بأربعين ألف دينار. صنف كتاب أسباب النزول في مائة جزء، وصنف كتاب فضائل الصحابة في مائة جزء، وكتاب معرفة التابعين في مائة وخمسين جزءاً، وكتاب دلائل الرسالة في عشرة أسفار، وأشياء يطول ذكرها بالأسانيد له<sup>(7)</sup>.

(1) سير أعلام النبلاء 16/288.

(2) تذكرة الحفاظ 3/988.

(3) تاريخ بغداد 11/267. تاريخ دمشق لابن عساكر 43/536.

(4) لسان الميزان 4/284.

(5) سير أعلام النبلاء 16/433.

(6) تذكرة الحفاظ 3/988.

(7) تذكرة الحفاظ 3/1061.

وكان أبو الفضل علي بن الحسين بن أحمد بن الحسين الهمذاني (427هـ) الملقب بالفلكي، حافظاً متقدناً، قال عنه أبو إسماعيل الأنصاري شيخ الإسلام: (ما رأي عيناي من البشر أحفظ من نفسي). ألف كتاباً عديدة، منها: كتاب الطبقات، المسمى: بملنتهي في معرفة الرجال في ألف جزء<sup>(1)</sup>.

وذكر في ترجمة الحافظ البيهقي (458هـ) أنه ألف من الكتب ما لعله يبلغ قريباً من ألف جزء مما لم يسبق إليه أحد<sup>(2)</sup>. وقال عنه الذهبي: (وعمل كتاباً لم يسبق إلى تحريرها، منها: الأسماء والصفات وهو مجلدان، والسنن الكبير عشر مجلدات، والسنن والأثار أربع مجلدات، وشعب الإيمان مجلدان، ودلائل النبوة ثلاثة مجلدات، والسنن الصغير مجلدان، والزهد مجلد، والبعث مجلد، والمعتقد مجلد، والآداب مجلد، ونصوص الشافعی ثلاثة مجلدات، والمدخل مجلد، والدعوات مجلد، والترغيب والترهيب مجلد، وكتاب الخلافيات مجلدان، والأربعون الكبرى، والأربعون الصغرى، وجزء في الرؤية، ومناقب الشافعی مجلد، ومناقب أحمد مجلد، وكتاب الأسرى، وكتب عديدة لا أذكرها)<sup>(3)</sup>. وقال أبو المعالي: ما من شافعی إلا وللشافعی عليه منه، إلا أبو بكر البيهقي؛ فإن له المئة على الشافعی، لتصانيفه في نصرة مذهبة<sup>(4)</sup>.

وكان ابن عبد البر (463هـ) إمام عصره حفظاً وتأليفاً، قال أبو الوليد الباقي: لم يكن بالأندلس مثل أبي عمر بن عبد البر في الحديث، وهو أحافظ أهل المغرب. وقال أبو علي الغساني: ألف أبو عمر في الموطأ كتاباً مفيدة منها: كتاب التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، فرتبه على أسماء شيوخ مالك على حروف المعجم، وهو كتاب لم يتقدمه أحد إلى مثله، وهو سبعون جزءاً. قال الذهبی: هي أجزاء ضخمة جداً. قال ابن

(1) تذكرة الحفاظ 3/1125. وطبقات الحفاظ، ص 431.

(2) المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور لتقى الدين الصيرفي، ص 108.

(3) تذكرة الحفاظ 3/1132.

(4) تذكرة الحفاظ 3/1132.

حزم: لا أعلم في الكلام على فقه الحديث مثله؛ فكيف أحسن منه؟ ثم صنع كتاب الاستذكار مذهب علماء الأمصار فيما تضمنه الموطأ من معانٍ الرأي والآثار، شرح فيه الموطأ. وجمع كتاباً جليلاً مفيداً وهو: الاستيعاب في أسماء الصحابة. وله كتاب: جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روایته وحمله. وغير ذلك من تواليفه<sup>(1)</sup>.

وصنف الإمام العلام الحافظ أبو الوليد الباقي (474هـ) كتاب المنتقى في الفقه وكتاب المعانى في شرح الموطأ فجاء في عشرين مجلداً عديم النظير، ونقل الذهبى عن القاضى عياض أن أبي الوليد صنف كتاباً كبيراً جاماً بـلغة الغاية سماه الاستيفاء، وله كتاب الإمام فى الفقه خمس مجلدات، وكتاب السراج فى الخلاف لم يتم، ومحضر المختصر فى مسائل المدونة، وله كتاب فى اختلاف الموطأت، وكتاب فى الجرح والتعديل، وكتاب التسديد إلى معرفة التوحيد، وكتاب الإشارة فى أصول الفقه، وكتاب إحكام الفصول فى أحكام الأصول، وكتاب الحدود، وكتاب شرح المنهاج، وكتاب سنن الصالحين وسنن العابدين، وكتاب سبل المهدىين، وكتاب فرق الفقهاء، وكتاب التفسير لم يتمه، وكتاب سنن المنهاج وترتيب الحجاج<sup>(2)</sup>.

وما ذكره الحافظ الذهبى فى ترجمة الحافظ البركة أبي عبد الله محمد بن الحسين بن محمد بن الحسين بن علي بن يعقوب المروزى الأزرى الزاغولى (559هـ) أنه: جمع كتاباً كبيراً أكثر من أربع مائة مجلد، يشتمل على: التفسير والحديث والفقه واللغة سماه قيد الأوابد<sup>(3)</sup>.

وابن عساكر (571هـ) الإمام الكبير، حافظ الشام؛ بل حافظ الدنيا، الثقة الثبت، الحجة ثقة الدين، صنف فأوعب وجمع فأحسن.

(1) سير أعلام النبلاء 18/157.

(2) سير أعلام النبلاء 18/535 - 539.

(3) تذكرة الحفاظ 4/1337.

قال الذهبي: فمن ذلك تاريخه في ثمان مئة جزء، الجزء عشرون ورقة فيكون ستة عشر ألف ورقة<sup>(1)</sup>. وحينما تسمع مثل هذه الأرقام تعجب؛ وربما دار في خلدك أنه لم يجد وقتاً ليؤلف غير هذا المؤلف الكبير جداً، ولكن العزم والحزم جعله وأمثاله رحمه الله يشتغل بالتصنيف مجتهداً؛ فألاف المواقفات فياثنين وسبعين جزءاً، وعوالي مالك والذيل عليه خمسين جزءاً، وغرائب مالك عشرة أجزاء، والممعجم في الثاني عشر جزءاً، ومناقب الشبانخمسة عشر جزءاً، وفضائل أصحاب الحديث أحد عشر جزءاً، فضل الجمعة مجلد، وتبيين كذب المفترى فيما نسب إلى الأشعري مجلد، والمسلسلات مجلد، والسباعيات سبعة أجزاء، ومن وافقت كنيته كنية زوجته أربعة أجزاء، وفي إنشاء دار السنّة ثلاثة أجزاء، في يوم المزيد ثلاثة أجزاء، الزهاده في الشهادة مجلد، طرق قبض العلم، حديث الأطيط حديث الهبوط وصحته، عوالي الأوزاعي، والخامسيات جزء، والسادسيات جزء، وأسماء الأماكن التي سمع فيها الخضاب، وإعزاز الهجرة عند إعجاز النصرة، والمقالة الفاضحة، وفضل كتابة القرآن، ومن لا يكون مؤمناً لا يكون مؤذناً، وفضل الكرم على أهل الحرم، وأحاديث بعلبك، وفضل عسقلان، وكتاب الجهاد، ومسند أبي حنيفة، ومكحول العزل، والأربعون الطوال، والأربعون البلدية جزء، والأربعون في الجهاد، والأربعون الإبدال، وفضل عاشوراء ثلاثة أجزاء، وكتاب الزلزال، والمصاب بالولد، وشيخوخ النبل، وعوالي شعبة اثنا عشر جزءاً، وعوالي سفيان أربعة أجزاء، ومعجم القرى والأقصارات، وغيرها من الكتب<sup>(2)</sup>.

وكتب ابن الجوزي (597هـ) بخطه ما لا يوصف كثرة<sup>(3)</sup>.

وقال الذهبي: ما علمت أحداً من العلماء صنف ما صنف<sup>(4)</sup>. وقال: يحضر مجلسه

(1) سير أعلام النبلاء 20/559.

(2) انظر: سير أعلام النبلاء 20/554 - 571. وطبقات الحفاظ، ص 275.

(3) تذكرة الحفاظ 4/1342.

(4) تذكرة الحفاظ 4/1344.

مائة ألف أو يزيدون، لا يضيع من زمانه شيئاً، يكتب في اليوم أربعة كرايس، وله في كل علم مشاركة<sup>(1)</sup>.

### إبداع العلماء: عوامل وأسباب

إذا علم الله من عبده صدق النية يهون عليه الأعمال والأقوال. وهذا أمر مقرر عند أهل العلم، قال الخطيب البغدادي: (وهل أدرك من أدرك من السلف الماضين الدرجات العلي إلا بإخلاص المعتقد والعمل الصالح؟)<sup>(2)</sup>.

وقال ابن عباس ب: «إما يحفظ الرجل على قدر نيته»<sup>(3)</sup>.

وقال أبو عبد الله الروذباري: (العلم موقوف على العمل. والعمل موقوف على الإخلاص. والإخلاص لله يورث الفهم عن الله تعالى)<sup>(4)</sup>.

### الإيمان بالله ورسالة الإنسان

قال علي بن خشrum: رأيت وكيعاً: وما رأيت بيده كتاباً قط! إما هو حفظ. فسألته عن أدوية الحفظ؟ فقال: أن علمتك الدواء استعملته؟ قلت: إيه والله. قال: ترك المعاصي؛ ما جربت مثله للحفظ<sup>(5)</sup>.

وقال يحيى بن يحيى: سأله رجل مالك بن أنس: يا أبا عبد الله: هل يصلح لهذا الحفظ شيء؟ قال: أن كان يصلح له شيء فترك المعاصي<sup>(6)</sup>.

(1) سير أعلام النبلاء 21/377. وتنزكرة الحفاظ 4/1346.

(2) اقتداء العلم العمل، ص 15.

(3) رواه الدارمي في سننه برقم 3751/117.

(4) اقتداء العلم العمل، ص 32.

(5) تاريخ دمشق 63/74.

(6) الجامع لأخلاق الرأوي وأداب السامر 2/258.

وقال الإمام الشافعي:

شكت إلى وكيع سوء حفظي  
وأخبرني بأن العلم نورٌ

وقال محمد بن رافع: قيل لسفيان بن عيينة: بم وجدت الحفظ؟ قال: بترك المعاصي<sup>(2)</sup>.

العمل بالعلم:

قال مطر الوراق: (خير العلم ما نفع، وإنما ينفع الله بالعلم من علمه وعمل به، ولا ينفع  
بمن علمه ثم تركه)<sup>(3)</sup>.

وعن وكيع بن الجراح عن إبراهيم بن إسماعيل بن مجمع قال: (كنا نستعين على حفظ  
الحديث بالعمل به)<sup>(4)</sup>.

ذكر الله:

قال ابن القيم في فوائد الذكر: (الحادية والستون: أن الذكر يعطي الذاكر قوة؛ حتى أنه  
ليفعل مع الذكر ما لم يظن فعله بدونه، وقد شاهدت من قوة شيخ الإسلام ابن تيمية (728هـ) في  
سننه وكلامه وإقامته وكتابته أمراً عجيباً: فكان يكتب في اليوم من التصنيف ما يكتبه الناسخ في  
جمعيه وأكثر)<sup>(5)</sup>.

(1) ديوان الإمام الشافعي، جمع محمد الزعبي، ص.54.

(2) شعب الإيمان 2/272.

(3) المدخل إلى السنن الكبرى للبيهقي، برقم (518)، ص.326.

(4) اقتضاء العلم العمل، ص.90.

(5) الوابل الصيب، ص.106.

### شكر الله على ما منَّ به من العلم:

قال أبو قلابة لأبيو السختياني وصالح بن رستم: (إذا أحدث الله لك علمًا فأحدث الله عبادة، ولا تكونن إنما همك أن تحدث به الناس)<sup>(1)</sup>.

### طلب العون من الله:

فالعلماء لم يكتبوا ما كتبوا من المؤلفات الوفيرة إلا بعون من الله عَجَلَكُمْ. فمثلاً ابن جرير الطبرى لما ألهَ تفسيره الكبير سألهُ اللهُ المعونة، قال هارون بن عبدالعزيز: (قال أبو جعفر استخرت الله وسألته العون على ما نويته من تصنيف التفسير قبل أن أعمله ثلاثة سنين فأعانني)<sup>(2)</sup>. وقال ابن خلكان وغيره عن ابن عبدالبر: (وكان موفقاً في التأليف، معاناً عليه، ونفع الله بتواليفه)<sup>(3)</sup>.

### التوازن والتدرج:

والمقصود بالتوازن بحيث لا يغلب جانبًا على جانب. كأن يشتغل مثلاً بتفسير القرآن ويترك قراءته، أو يشتغل بحفظ المتن عن فهمها، أو يشتغل بتعلم العلم عن العمل به.

قال صاحب عون المعبود: (قيل: اشتغل بالعلم بحيث لا يمنعك عن العمل، واشتغل بالعمل بحيث لا يمنعك عن العلم، وحاصله أن كلاً من طرف الإفراط والتفريط مذموم والمحمود هو الوسط العدل المطابق لحاله)<sup>(4)</sup>.

(1) اقتداء العلم العمل، ص34، 35.

(2) سير أعلام النبلاء 14/274.

(3) وفيات الأعيان 7/67.

(4) عون المعبود 13/132.

وأما التدرج؛ فإن الإنسان إذا حفظ الشيء جملة واحدة نسيه مرة واحدة. قال السخاوي: (واحفظه أي الحديث بالتدرج قليلاً قليلاً مع الأيام والليالي فذلك أحرى بأن تمنع بمحفوظك وأوعي <sup>(1)</sup> لعدم نسيانه).

وهذا شأن الحفاظ المتقنين، قال ابن علية: (كنت أسمع من أئوب خمسة، ولو حدثني بأكثر من ذلك ما أردت) <sup>(2)</sup>. قال سفيان الثوري: (كنت آتي الأعمش ومنصوراً فأسمع أربعة أحاديث، خمسة ثم أنصرف، كراهة أن تكثر وتفلت) <sup>(3)</sup>. وقال شعبة: (كنت آتي قتادة فأسأله عن حديثين فيحدثني، ثم يقول أزيدك؟ فأقول: لا. حتى أحفظهما وأنقنهما) <sup>(4)</sup>. وقال الزهري: (من طلب العلم جملة فاته جملة وإنما يدرك العلم حديث وحديثان) <sup>(5)</sup>. وعن أبي قحافة قال: (أن هذا العلم أن أخذته المكاثرة له غلبة ولكن خذه مع الأيام والليالي أخذنا رفيقاً تظفر به) <sup>(6)</sup>.

قال الشاعر <sup>(7)</sup>:

اللهم شيءٌ وغداً مثله  
يُحصّل امرءٌ بها حكمةً  
من نخب العلم التي تُنْتَقُ  
وإنما السيلُ اجتماعُ النُّقُطُ

مذاكرة العلم:

فالمذاكرة تعين على ثبوت المحفوظ، وهي من أقوى أسباب الانتفاع بالعلم.

(1) فتح المغيث 2/380.

(2) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع 1/231.

(3) المراجع السابق 1/232.

(4) المراجع السابق 1/232.

(5) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع 1/232. وفتح المغيث 2/381.

(6) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع 1/232. وفتح المغيث 2/381.

(7) هو بهاء الدين ابن النحاس الحلبي، انظر: بغية الوعاة للسيوطى، ص. 6.

وذلك بأن يذكر به طالب العلم غيره من الطلبة ونحوهم، فإن لم يوجد من يذكره فعليه أن يذكر مع نفسه وأن يكرره على قلبه.

فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: «كنا نكون عند النبي صلوات الله عليه وسلم فسمع منه الحديث فإذا قمنا تذاكرناه فيما بيننا حتى نحفظه». وعن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: «تزاوروا وتدارسو الحديث ولا تتركوه يدرس». وعن ابن عباس ب قال: «إذا سمعتم مني حديثاً فتناكروه بينكم». وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: «تحذثروا وتذاكروا فان الحديث يذكر بعضه بعضاً».<sup>(1)</sup>

وقيل: حفظ سطرين خير من كتابة ورقتين وخير منهما مذاكرة اثنين. وقال بعضهم:

صلحت دنياه وأخرته  
فيحية العلم مذاكره  
(2)

من حاز العلم وذاكره  
فأدم للعلم مذاكره

### الدُّرْبَةُ وِإِعْمَالُ الذَّهَنِ:

لقد فات أسلافنا نعمة التقنية الهايلة في مجال المعلومات، ولكننا فقدنا ما أنعم الله به عليهم من حفظ الصدور، وإتقان العلم، فقد برع السلف في هذا الجانب بروزاً ملحوظاً. ومن أسباب ذلك: الممارسة والتدريب والصبر على ذلك، فقد سمع رجلٌ أن البخاري شرب دواء الحفظ يقال له بلاذر، فقال له في خلوة: هل من دواء يشربه الرجل فينفع به للحفظ؟ فقال البخاري: لا أعلم. ثم أقبل عليه وقال: لا أعلم شيئاً أنفع للحفظ من نعمة الرجل ومداومة النظر<sup>(3)</sup>.

ومن أجل هذا المعنى كره بعض السلف كتابة العلم، وأمروا بحفظه؛ لئلا يرکن

(1) هذه الآثار رواها الخطيب البغدادي بسنده في الجامع لأخلاق الراوي وأداب السامع 1/ 236 - 237.

(2) فتح المغيث 2/ 382.

(3) سير أعلام النبلاء 12/ 406.

الطالب إلى الكتابة، ويعتمد عليها، فيضعف حفظه. ومن ذلك ما فعله أبو موسى رضي الله عنه حين مسح وغسل بعض ما كتبه ابنه عنه، فقال: «احفظوا كما حفظنا»<sup>(1)</sup>. وقد ذكر البيهقي بعض الآثار عن جماعة من الصحابة والتابعين تدل على هذا المعنى، ثم قال: (وقد كتبنا في هذا الباب آثاراً كثيرة، يطول بذكرها هذا الكتاب. وأحسب من كرها منهم للمعنى الذي أشرنا إليه أو نحوه)<sup>(2)</sup>.

قلت: ويدخل هذا في باب التربية على العلم، فإذا انتفى المعنى الذي من أجله تركت الكتابة، وأمن النسيان، فلا حرج من الكتابة؛ بل هي حينئذ مما رُغِب فيه. والعلم عند الله تعالى.

### التجلد والصبر:

لابد من أراد العلم وحفظه من تحمل الصعب. قال يحيى بن أبي كثير: «لا يستطيع العلم براحة الجسم»<sup>(3)</sup>. ومظاهر صبرهم وتجلدهم كثيرة جداً، أذكر منها ما يلي:

قال سعيد بن المسيب: «أن كنت لأسير الليل وال أيام في طلب الحديث الواحد»<sup>(4)</sup>.

وسائل الإمام الحافظ الطبراني عن كثرة حديثه فقال: (كنت أنام على البواري<sup>(5)</sup> ثلاثين سنة)<sup>(6)</sup>.

وذكر الحافظ الذهبي عن الإمام الفقيه المسند أحمد بن علي بن حسن الخسروجردي الشافعية الشهير بابن فطيمة، حيث قال: (ومن العجب أنه قطعت أصابعه بكرمان من

(1) المدخل إلى السنن الكبرى للبيهقي، برقم (738)، ص 409.

(2) انظر: المدخل إلى السنن الكبرى للبيهقي، ص 409 وما بعدها.

(3) رواه مسلم في الصحيح برقم (612)، 1/ 428.

(4) المدخل إلى السنن الكبرى للبيهقي، برقم (401)، ص 409.

(5) جمع بوري، وهو: الحصير المعمول من القصب. انظر: لسان العرب، مادة (بور) 87/4.

(6) سير أعلام النبلاء 122/16. وطبقات الحفاظ، ص 373.

علة، فكان يأخذ القلم ويترك الورق تحت رجله ويسكب القلم بكفيه، فيكتب خطأً مليحاً سريعاً، يكتب في اليوم خمس طاقات خطأً واسعاً<sup>(1)</sup>.

ومن صور صير العلماء ما ذكره الخطيب البغدادي وغيره في ترجمة الحافظ يعقوب بن سفيان الفسوسي (277هـ) إمام أهل الحديث بفارس: (قال محمد بن يزيد العطار: سمعت يعقوب بن سفيان يقول: كنت في رحلتي فقلتُ نفقيتي، فكنت أدمي الكتابة ليلاً وأقرأ نهاراً، فلما كان ذات ليلة كنت جالساً أنسخ في السراج وكان شتاً، فنزل الماء في عيني فلم أبصر شيئاً، فبكيت على نفسي لانقطاعي عن بدني وعلى ما فاتني من العلم، فغلبني عيناي فنمت فرأيت النبي ﷺ في النوم، فناداني: يا يعقوب: لم أنت بكيت؟ فقلت: يا رسول الله ذهب بصري؛ فتحسرت على ما فاتني، فقال لي: أدن مني، فدنوت منه فأمرَ يده على عيني كأنه يقرأ عليهم ثم استيقظت فأبصرت فأخذت نسخي وقعدت أكتب<sup>(2)</sup>.

### انصراف الهم إلى العلم:

ليس الفارق بين الواحد مثـا وبين العلماء السابقين جسمانياً، ولا في القدرة على التحصيل؛ فالعقل واحدٌ ولكن الهم مختلف. فحين تبادر بعض شباب عصراً بالسؤال عن بعض الأمور السهلة، مثل غزوات الرسول ﷺ، أو أسماء زوجاته، أو غير ذلك؛ فإنه يعتذر ويذدرع بأن مثل هذه الأمور تحتاج إلى قوة حافظة، وهو لا يملكها!!!.

قلت: وأحسب أنه غير صادق في مقالته، وذلك أنك لو سأله عن أمور أخرى تتعلق بلاعبي كرة القدم وأسمائهم مثلاً؛ فإنه سيجيب عن ذلك، وبأدلة التفاصيل والأوصاف على اختلاف الفرق والدول.

(1) سير أعلام النبلاء 20/61.

(2) الرحلة في طلب الحديث، ص 206 - 207. وسير أعلام النبلاء 13/182. وتهذيب التهذيب 11/339.

وهذا الأمر جعل لدى قناعة بأن العيب ليس في ضعف الحفظ لدى أولئك التفر. ولكن العيب والخلل في سوء استعمال نعمة الحفظ. وأن الله ليس منصفاً إلى العلم وتحصيله.

قال الإمام البخاري: (كنت بنيسابور مقيماً، فكان ترد إلى من بخاري كتب، وكن قرابات لي يقرئن سلامهن في الكتب، فكنت أكتب كتاباً إلى بخاري وأرددت أن أقرئهن سلامي فذهب علىَ<sup>(1)</sup>أساميهن حين كتبت كتابي ولم أقرئهن سلامي)<sup>(2)</sup>.

يقول هذا وهو القائل: (وصنفت كتاب التاريخ إذ ذاك عند قبر رسول الله ﷺ في الليل المقدمة، وقلَّ اسم في التاريخ إلا وله قصة، إلا أني كرهت تطويل الكتاب)<sup>(2)</sup>.

وهو الذي يقول: (أحفظ مئة ألف حديث صحيح وأحفظ مائتي ألف حديث غير صحيح)<sup>(3)</sup>. والسبب في ذلك أن همَّه منصرف إلى العلم وأهله، وإنما فلا شك في أن البخاري من الأثبات الحفاظ. فقد أثنى أبو عمار الحسين بن حرث على البخاري فقال: (لا أعلم أني رأيت مثله كأنه؛ لم يخلق إلا للحديث)<sup>(4)</sup>.

وقال محمد بن أبي حاتم سمعت الحسين بن محمد السمرقندى يقول: (كان محمد بن إسماعيل مخصوصاً بثلاث خصال مع ما كان فيه من الخصال الم محمودة: كان قليل الكلام، وكان لا يطبع فيما عند الناس، وكان لا يستغله بأمور الناس؛ كل شغله كان في العلم)<sup>(5)</sup>.

(1) سير أعلام النبلاء 12/406.

(2) سير أعلام النبلاء 12/400.

(3) سير أعلام النبلاء 12/415.

(4) سير أعلام النبلاء 12/422.

(5) سير أعلام النبلاء 12/448.

### الاهتمام بالأوقات:

حينما أدرك العلماء حقيقة الوقت، وعرفوا قيمته، اهتموا به فلم يفرطوا فيه، ولم يضيعوا شيئاً منه. وقد قال النبي ﷺ فيما يرويه ابن عباس بـ: «نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس: الصحة، والفراغ»<sup>(1)</sup>. وقال ﷺ لرجل وهو يعظه: «اغتنم خمساً قبل خمس: شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناءك قبل فقرك، وفراحك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك»<sup>(2)</sup>.

### وسير السلف مليئة بالأمثلة الدالة على اهتمامهم بالوقت، فمن ذلك:

ما قاله ابن الجوزي: (ينبغي للإنسان أن يعرف شرف زمانه، وقدر وقته، فلا يضيع منه لحظة في غير قربة....)<sup>(3)</sup>، وقال: (رأيت العادات قد غلت على الناس في تضييع الزمان، وكان القدماء يحدرون من ذلك. قال الفضيل: أعرف من يعذ كلامه من الجمعة إلى الجمعة. ودخلوا على رجل من السلف، فقالوا: لعلنا أشغلناك، فقال: أصدقكم: كنت أقرأ فتركت القراءة لأجلكم. وجاء رجل من المتعبدين إلى سري السقطي فرأى عنده جماعة، فقال: صرت مناخ البطالين، ثم مضى ولم يجلس.

ومتي لأن المزور طمع فيه الزائر؛ فأطالت الجلوس فلم يسلم من أذى. وقد كان جماعة قعوداً عند معروف فأطالوا؛ فقال: أن ملأ الشمس لا يفتر في سوقها، أفما تريدون القيام؟ وممن كان يحفظ اللحظات: عامر بن عبد قيس، قال له رجل: قف أكلمك، قال: فأمسك الشمس!..... وكان داود الطائي يستف الفتى، ويقول: ما بين سف

(1) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الرقاق، باب ما جاء في الصحة والفراغ، ح(6049).

(2) رواه الحاكم في المستدرك عن ابن عباس 341/4، وقال: حديث صحيح على شرط الشيدين ولم يخرجاه. والخطيب البغدادي في اقتضاء العلم العمل، ص100. وصححه الألباني، انظر: صحيح الجامع (1077).

(3) صيد الخاطر، ص.8

الفتئت وأكل الخبز قراءة خمسين آية.... وأوصى بعض السلف أصحابه فقال: إذا خرجم من عندي فتفرقوا لعل أحدكم يقرأ القرآن في طريقه ومتى اجتمعتم تحدثتم<sup>(1)</sup>.

ومما يدل على الاهتمام بالوقت ما جاء في ترجمة الإمام سليم بن أيبوب الرازي (447هـ) من أمثلة الشافعية، أنه كان يحاسب نفسه على الأنفاس، لا يدع وقتاً يضي عليه بغير فائدة، من نسخ، أو تدريس، أو قراءة. روى الحافظ ابن عساكر عن المؤمل بن الحسن: أنهرأى سليمًا قد حفي قلمه، فجعل يحرك شفتيه حتى قطعه، فعلم أنه كان يقرأ مدة إصلاحه<sup>(2)</sup>. وقال ابن خلkan: وكان لا يخلو له وقت عن اشتغال، حتى إنه كان إذا برى القلم قرأ القرآن، أو سَبَحَ، وكذلك إذا كان ماراً في الطريق، وغير ذلك من الأوقات التي لا يمكن الاشتغال فيها بعلم<sup>(3)</sup>.

### تنظيم الوقت:

إضافة إلى الاهتمام بالوقت، كان السلف ينظمون أوقاتهم ويرتبونها. فمن ذلك: ما قاله الحاكم عن شيخه أبي النضر الإمام الحافظ شيخ الإسلام محمد بن محمد بن يوسف الطوسي شيخ الشافعية (344هـ): كان إماماً بارعاً للأدب، ما رأيت أحسن صلاة منه، كان يصوم النهار، ويقوم الليل، ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، ويتصدق بما فضل عن قوله، وقلت له: متى تتفرغ للتصنيف مع ما أنت عليه من هذه الفتاوي؟ فقال: قد جزأت الليل ثلاثة أجزاء: جزءاً للتصنيف، وجزءاً للصلوة والقراءة، وجزءاً للنوم. وله نحو ستين أو سبعين سنة يفتى مم يؤخذ عليه في فتوى قط<sup>(4)</sup>.

وأما الإمام أبو الوفاء ابن عقيل (513هـ) فقال عنه ابن الجوزي: قرأت بخطه: أني

(1) المرجع السابق، ص 399 - 400.

(2) تهذيب الأسماء واللغات للنحووي 1/223.

(3) وفيات الأعيان 2/398.

(4) شذرات الذهب 2/368. وطبقات الشافعية 2/133.

لا يحل لي أن أضيع ساعة من عمري فإذا تعطل لساني من مذاكرة ومناظرة وبصري من مطالعة عملت في حال فراشي وأنا مضطجع فلا أنهض إلا وقد يحصل لي ما أسطره وإني لأجد من حرصي على العلم في عشر الشهرين أشد مما كنت وأنا بن عشرين.

وأنا أقصر بغاية جهدي أوقات أكلي، حتى اختار سُفَّ الكعك وتحسيه باماء على الخبز، لأجل ما بينهما من تفاوت المضغ، توفرًا على مطالعة، أو تستطير فائدة لم أدركها فيه، وإن أجل تحصيل عند العقلاء بإجماع العلماء هو: الوقت، فهو غنية تنتهز فيها الفرصة، فالكاليف كثيرة<sup>(1)</sup>.

وقال الضياء المقدسي عن شيخه الحافظ عبدالغنى المقدسي (600هـ): (وكان لا يضيع شيئاً من زمانه، كان يصلى الفجر ويلقن القرآن، وربما لقن الحديث، ثم يقوم فيتوضاً ويصلى ثلاثة ركعة بالفاتحة والمعوذتين إلى قبيل الظهر، فينام نومة فيصلى الظهر، ويشتغل بالتسميع، أو النسخ، إلى المغرب، فيفطر أن كان صائمًا، ويصلى إلى العشاء، ثم ينام إلى نصف الليل أو بعده، ثم يتوضأ ويصلى، ثم يتوضأ ويصلى إلى قريب الفجر، وربما توضأ سبع مرات أو أكثر، ويقول: تطيب لي الصلاة ما دامت أعضائي رطبة، ثم ينام نومة يسيرة قبل الفجر وهذا دأبه)<sup>(2)</sup>.

وترك الإمام النووي (676هـ) تصانيف كثيرة، على أنه توفي وعمره 45 سنة. وكان في أيام طلبه يقرأ كل يوم اثنى عشر درساً على المشايخ شرحاً وتصحیحاً: درسین في الوسيط، ودرساً في المذهب، ودرساً في الجمع بين الصحيحين، ودرساً في صحيح مسلم، ودرساً في اللمع لابن جني، ودرساً في اصطلاح المنطق لابن السكيت، ودرساً في التصريف، ودرساً في أصول الفقه تارة في اللمع لأبي إسحاق وثارة في المنتخب لفخر الدين، ودرساً في أسماء الرجال ودرساً في أصول الدين<sup>(3)</sup>.

(1) لسان الميزان 4/ 243. وذيل طبقات الحنابلة 1/ 142 - 162.

(2) تذكرة الحفاظ 4/ 1376.

(3) طبقات الشافعية 2/ 154.

## الفصل الثاني

### عوامل الإبداع

#### الإبداع والتربية الإبداعية وتعليم التفكير والاستنباط والبحث

استدل علماء النفس على الفنون الإبداعية لكترة استخدامها في مجالات علم النفس وبالذات في تحديد الملامح والخصائص والمميزات للشخصية لمبدعة مثل التلقائية والأصالة والذكاء الحاد حيث أن دراسة الإبداع والتربية الإبداعية لن يكفي دراستهما والاعتراف بوجودهما بل علينا تجسيد ذلك في عمل إبداعي محسوس ملموس بحيث تستدل من ذلك العمل على الفعل وأن نقوم بالكشف عن هذه الموهبة الإبداعية وتنمي الملاكات والقدرات الإبداعية في الأفراد منذ الصغر مستعينين بالحدس وال بصيرة النافذة وبكل المقاييس والمعايير والمحركات والاختيارات العلمية الدقيقة، ثم العمل على تنمية تلك الموهبة والقدرة الإبداعية وإتاحة الفرصة لها للظهور والتعبير عن نفسها.

إن الاهتمام بدراسة الإبداع والتربية الإبداعية وتعليم التفكير والبحث بطريقة علمية موضوعية منهجية لم يبدأ إلا في أواخر القرن التاسع عشر، وقد أدخل (جالتون) بعض العناصر والعوامل غير البيولوجية إلى نظريته في الإبداع حيث ذكر وجود قدرات وإمكانيات أخرى تمثل في الإبداع حيث ذكر وجود قدرات وإمكانيات أخرى تمثل في التلقائية والسيطرة غير العادية في تداعي الصور والأفكار وذهب إلى أن العقل المبدع الخلاق يزخر دائمًا بالأفكار والتصورات الجديدة المبتكرة وذلك إلى جانب عنصرين آخرين وهما.

- 1 قدرة ذلك العقل على تقبل الجديد والاستجابة له.
- 2 الحدس ونفاذ البصيرة.

هذه من ضمن العناصر التي تميز العبرية الإبداعية الناجحة البعيدة عن التخيلات المريضة أما (جالتون) فيرى أن مقومات التفكير والذكاء هو العناصر والمقومات المتوازية آلتي تنتقل بين الحين والأخر بنفس الطريقة التي تناورت بها الحقائق والمميزات الجسمية والفيزيقية وان هناك نوعا من التسلسل في الموهب داخل السلالة البشرية الواحدة وانه ينبغي على الذين يتمتعون بقدر كبير من مقومات العبرية والنبوغ أن يقفوا في وجه من يقف في طريقهم سواء كان ذلك في نفس المجتمع الذي ينتمون إليه هم أم في الشعوب الأخرى<sup>(1)</sup>.

إن ظاهرة الإبداع تحتاج منا التعمق في مفهومها علميا وعمليا كون الإبداع لون من ألوان السلوك البشري الهدف ومظهر من مظاهر السلوك العقلي والفكري وهو عملية من العمليات العقلية العليا آلتي يعتمد القيام بها على امتلاك الشخص القدرة الخاصة والموهبة الإبداعية التي تظهر أثارها وتعبر عن نفسها وتبرهن على وجودها لدى الشخص بأعمال ومناشط إنتاجية ابتكارية<sup>(2)</sup>.

ولقد تعددت تعاريف الإبداع.

#### تعريف الإبداع:

الإبداع لغة مشتق من الفعل (أبدع) الشيء أي اخترعه لأعلى مثال، و الله بديع السماوات والأرض أي مبدعهما، وأبدع الشاعر أي جاء بالبديع والبدعة الحديث في

(1) سيد خير الله وآخرون - سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيقية - دار النهضة العربية - بيروت 1993 (ص 122).

(2) محمد جاسم محمد - علم النفس التربوي دار الثقافة للنشر 2004 (ص 539) - عمان الأردن.

الدين بعد الإكمال. وأبدع الله الخلق إبداعاً خلقياً لأعلى مثال، وأبدعت الشيء وابتدعه أي استخرجهه وأحدثه، ومنه قيل للحالة المخالفة بدعة ثم غالب استعمالها فيما هو نقص في الدين أو زيادة، لكن قد يكون بعضها غير مكره فيسمى بدعة مباحة وهو ما شهد لجنسه أصل في الشرع والإبداع يعني الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار. والتخيل الإبداعي نوع من التخيل المثير، والخلق والمخلوقات الإبداعية هي النزعة نحو الإبداع وفي ما يتعلّق بالفارق بين الإبداع والتخيل نقول أن التخيل أكثر تلقائية، والإبداع يؤدي بنا إلى حلول مستندة إلى الواقع لما نشعر به من مشكلات، يمكننا الوصول إلى حلول يمكن تحقيقها في عالم الواقع. وتتدخل الذاكرة وما فيها من معلومات في عملية الإبداع أو التفكير الإبداعي. وقد تعددت تعريفات الإبداع في مدارس علم النفس فمثلاً المدرسة التحليلية فسرت العملية الإبداعية بحالة من التنايم التي تم فيها تحول دافع غير اجتماعي وغير مرغوب إلى دافع اجتماعي مرغوب من خلال عملية التنايم والإبداع في العطاء سواء كان الإبداع فيها أو أدبياً أو علمياً.

أما المدرسة السلوكية فقد اعتبرت العملية الإبداعية عبارة عن تشكيل عقد وارتباطات جديدة بين المثيرات والاستجابات مما تؤدي إلى إضافة نماذج جديدة بين المثيرات والاستجابات مما تؤدي إلى إضافة نماذج جديدة في العقل الإنساني.

المدرسة الإنسانية ترى هذه المدرسة أن الشخص المبدع هو ذلك الإنسان الذي يستطيع أن يحقق ذاته.

وتري المدرسة الإبداعية لجيلفورد أن الشخص المبدع هو الذي يكون تفكيره تباعدياً ويقفز من فوق الحلول والمواقوف العادلة ويعطي حلولاً جديدة للمشكلات.

### التربية الإبداعية وتعليم التفكير:

إن تطوير التربية الإبداعية هو من مهامات العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة في دراسة الإبداع وعملياته وتسلیط الضوء على الإبداع كأحدى وظائف العقل،

أن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه من دون تطوير القدرات المبدعة عند الإنسان ووظيفته الذكاء والتفكير كأحد من العمليات العقلية العليا التي يجب أن نهتم بها أن التربية الإبداعية والفكرية والعملية والفنية والإذاعية تعتبر من أهم وأرقى العمليات العقلية التي يقوم بها المربى الإنسان. فمن طريق الإبداع يستطيع الإنسان أن يقفز بالحضارة ويرمي بها في سلم العلا والتجديد والإبداع هو أساس التقدم الحضاري أن التربية الإبداعية التي تساهم في بناء عقول سليمة لابد وان توفر عوامل أساسية فاعلة متحركة وغير ساكنة من خلال:

- 1 توفير أجواء تربوية تمars فيها تعدد الرؤى بدلا من التركيز على رؤية واحدة<sup>(1)</sup>.
- 2 الاعتماد على عملية التفكير المعرفي من خلال التوليف أو الحوار بدلا من التلقين<sup>(2)</sup>.
- 3 المساهمة في توفير التهورات الجديدة بدلا من الصياغات الجاهزة.
- 4 استخدام المنطق الجديلي المتفاعل بدلا من المنطق الميكانيكي.
- 5 توحيد المعرفة بدلا من تجزيئها.
- 6 التغيير بدلا من الثبات.

ولعل من أهم ما ورد في مجال التربية الإبداعية في المدارس هو في ترسیخ التفكير لدى الفلاحين كعملية عقلية عليا حيث تعتبر في غاية الأهمية من حيث ما يجب على المدرسة توجيه العناية إليها فالتعليم بشكل عام إذا اختيرت الطرق المناسبة فإنه يؤدي إلى نتيجة التفكير لدى النشاء وإكسابه طريقة التفكير العلمي وبالتالي تكوين العادات الفكرية التي من شأنها أن تجعل التلميذ يفكر في المشكلات التي تواجهه، وفي مواقف التعليم عامة، تفكيرا علميا سليما بعيدا عن العوامل الذاتية. ولما كان التفكير عملية

(1) عمر محمد الشيباني - أسس علم النفس العام 1996 ، دار الجمهورية للطباعة - طرابلس (ص 195).

(2) محمد جاسم محمد - علم النفس التربوي - نظريات التعليم - دار الثقافة للنشر والتوزيع - عمان الأردن (ص 216) - (ص 160).

عقلية عليا تحيز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، من حيث قدرته على الابتكار والإبداع وتنظيم الخبرات السابقة بطريقة معينة تغير في إيجاد طريقة جديدة لحل المشكلات أن التفكير معرفة وهو ارض مستويات التنظيم المعرفي من حيث أنه مستوى إدراك العلاقات القائمة بين الموضوعات التي تعطي للتلميذ والأمور المختلفة وبين كيفية استخدامها لحل مشكلة ما أن التربية الإبداعية أول ما تستهدف في عملية التعلم تفكير التلميذ حيث هناك علاقة بين عملية التفكير وعملية التعليم ففي المواقف التعليمية رأينا أنه كان هناك مشاكل معينة تواجه الكائن الحي وتخلق عنده نوعاً من التوتر والقلق لا يزول إلا عندما يتغلب على المشكلة أي عندما يتعلم طريقة حلها، فالمشكلة موقف يتعذر الوصول إلى حلها بالطرق التي أعتمدها الكائن الحي وبلغ هدفه<sup>(1)</sup>. وهو بهذا يتحدد بالتفكير الإنساني ويأخذ أشكالاً متعددة إما أن يكون تفكيراً نافذاً (critical thinking)؛ وهو منهج في التفكير يتميز بالحرض والحذر في الاستنتاج ويقوم على الأدلة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب والنتيجة وهذا هو اتجاه تنمية التربية الإبداعية لدى التلميذ عندما يعوده المعلم على هذا النمط من التعلم الذي يوصله إلى:

- 1 اتجاهات التقصي أو التحري عن أبعاد المشكلة.
- 2 اعتماد المعرفة على قواعد.
- 3 أن تتوفر المهارة في كل ما سبق.

إن تعليم التفكير الناقد لتلاميذ مراحل الدراسة الأساسية والثانوية له جانب إيجابي حيث يساعد الطالب على تحري الدقة في ملاحظة الواقع وتقدير المناقشة واستخدام المنطق مما يؤدي بالفرد إلى التفكير المبدع. إن أهمية الإبداع لا يقف عند مستوى الفرد بل يتعدى إلى مستوى المجتمع والأمة لأن الفرق بين الأمم المتقدمة

---

(1) إسماعيل عمران - مدخل علم النفس 1999، مكتبة الطالب (ص 105).

والأمم المختلفة هو في مدى امتلاك هذه الأمم أو عدم امتلاكها للعقول المبدعة. ولقد أبجع الإبداع هو المثل الحاسم في الإسراع في تقدم شعب من الشعوب.

### تعليم البحث والاستنباط:

إن تعليم البحث والاستنباط للصغار هو إبداع لأن الإبداع ليس وفقا على العلماء أو الكبار لأنه درجات ومستويات وحسب حالته وقيمه الاجتماعية. فالطفل في كثير من العلماء أو الكبار لأنه درجات ومستويات وحسب أصالتها الاجتماعية. فالطفل في كثير من رسومه وألعابه مبتكرة وكذلك في أحلام الطفل نوع من فن الابتكار والإبداع من خلال استدلالات يستتبعها في وعيه الباطن. وما كان الإبداع هو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو عملية أو فنية أو اجتماعية ويقصد بالحل الأصيل الذي لم يسبق فيه صاحبه أحد. إن تعليم الكشف أو الاكتشاف للطفل هو إيصاله من خلال ذلك إلى الاستنباط ومن خلال تفسيره للظاهرة أي معرفة أسبابها.

ويقول الله تعالى في سورة البقرة (أية 266) "كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرن" فالبينة (جمع بيانات) موجودة في الطبيعة وفي أنفسنا خلقها الله لنا لعمل الفكر فيها ونستخدم فيها تفكيرنا.

إن توفير ظروف الاستنباط للطفل يعتمد على عملية الإبداع بذاتها من حيث تعليمه:

بالشعور بوجود مشكلة يتطلب حلها

أن يجمع المعلومات بنفسه للوصول لحل المشكلة

البحث على التفكير في المشكلة

ثم وضع فروض أو احتمالات أو تخيل للحلول الممكنة للمشكلة

تحقيق الحلول أي إثباتها ومن ثم إثباتها

وأخيرا تنفيذ الأفكار

وهذه الخطوات هي نفسها خطوات البحث العلمي ومن خلالها يتعلم الطفل<sup>(1)</sup>. خطوات البحث والاستنباط في كثير من أساليب تفكيره إذا ما عودنا التلميذ على هذا الأسلوب من البحث وصولاً إلى الابتكار والإبداع من خلال تنمية الموهبة والقدرة الإبداعية لديه وهي التي تعبّر عن نفسها وتبرهن على وجودها لدى قيام الفرد بعمل أو إنتاج إبداعي يتميز بحداثته وفائدته الاجتماعية. أو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو فنية أو اجتماعية، والاستدلال والاستنباط هدفه الكشف عن أشياء أو علاقات كانت خافية. كانت موجودة من قبل وصولاً إلى الإبداع من حيث هدفه خلق أشياء أو علاقات جديدة أم تكون موجودة من قبل وكل إبداع مهما كلف أصله ليستعين بمواد قديمة موجودة من قبل والجديد هو التأليف بين هذه العناصر القديمة.

إن تربية أبنائنا على البحث والاستنباط وذلك من خلال التفكير للواقع وصولاً إلى استدلالات تؤدي إلى عمل إبداعي يتحرر الفكر من قيوده المماضية ولا يتقييد بالواقع المير وقد يتطلب تحطيم وجهات النظر القديمة التي تسيطر على عقول الناس وتقييدها وتجعلهم أسرى للقديمين.

إذا أردنا أن ننشئ جيلاً يتمتع بحسنة البحث والاستنباط علينا أن نترك الحفاظ على القديم وبما فيه من قصور ومقومات للذات والفرد والأنظمة الاجتماعية وإخضاع كل حياتنا للتغيير في ماهيتها جملة وتفصيلاً.

إن تنمية قدرة التلاميذ على التجديد وحثهم على عدم قبول الواقع أو المألوف والمستنزل والمعتاد وصولاً إلى حالة أفضل من خلال طرح التعددية في الاختيارات وأفضليتها وعدم جمود التفكير بل النظر من زوايا متعددة وعدم التسلیم أو الاستسلام للحلول الجاهزة.

---

(1) شاكر عبد الحميد - العملية الإبداعية في فن التصوير - سلسلة عام المعرفة (رقم 11)، الكويت 1987 - (ص 9).

أن إتاحة الفرصة في التربية الإبداعية للللاميد في أن ينطلقوا في تفكيرهم واستذكارهم لحد نمو قدرتهم في إدماج أجزاء مختلفة وصور ذهنية في وحدات جديدة، ويقول شوبنهاور: ليس المهم أن ترى شيئاً جديداً بل الأهم أن ترى معنى جديداً في شيء يراه كل الناس، ومن هنا يمكن أبنائنا في المدارس إذا ما أحسنت تربيتهم الإبداعية إلى أن يكتشفوا أوجه للشبه بين أشياء مختلفة أولاً يتوقع أحد أن يكون بينهما شبه ، والمبدعون وحدهم يستطيعون استنباط ذلك.

### التربية والمؤثرات على الإبداع:

إن كثيراً من المبدعين يجدون أن إبداعهم لا يولد مكتملاً بل يكون في حاجة إلى تعديل كبير وتحوير وتصويب وتكيفي من خلال عمليات الاستذكار والتفكير. وتلعب التربية الإبداعية دوراً كبيراً في صقل هذه الموهبة لأن الإبداع يتأثر في نشأته وهو التعبير عن نفسه بالعديد من العوامل التي يمكن تصنيفها إلى عوامل ذاتية ترجع إلى ذات المبدع وشخصيته على اختلاف جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية، وأخرى بيئية اجتماعية ترجع إلى الوسط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ويتفاعل معه. تصنف العوامل التي يخضع لها الإبداع في تكوينه تحت ثلاثة أنواع رئيسية هي العامل الحيوي الفيزيولوجي والعامل الاجتماعي والعامل النفسي وتلعب الوراثة الجيدة دوراً في استعداد الفرد للإبداع من عدمه. وحتى إذا كان الفرد لا يرث النبوغ نفسه من ناحية إبداعية معينة فإنه يرث استعداداً عاماً في ناحية ما فإذ وجدت بيئته صالحة وغنية بمثيراتها الثقافية والفنية والإبداعية فأنها تغذي هذا الاستعداد وتنمييه

إن عامل الوراثة الجيدة في الموهبة الإبداعية له دور مؤثر ولعل (باخ) الموسيقار الشهير ظهر في أسرته 57 موسيقياً كما أن الذكاء الذي يزيد عن المتوسط وما يرتبط به من قدرات ومهارات وسممات عقلية عامة مثل القدرة على التركيز على الإدراك السريع الشامل لعناصر الموقف وعلى تذكر واسترجاع المعاني والصور وعلى التفكير

الافتراضي التبعدي وعلى التخيل بأنواعه وعلى الاستدلال والاسترجاع والتحليل والتعليق والاستنتاج.

إن الصحة النفسية السليمة والمزاج المعقول والإرادة القوية والصبر والمثابرة ووجود الدافع القوي الذي يدفع الشخص المبدع للإبداع .

إن للتدریب على العمليات والمهارات العقلية ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي والإنتاج الإبداعي مثل مهارة حل المشكلات بطريقة علمية ومهارة والتفكير المبدع ومهارة تصميم الأعمال الإبداعية تساعد على خلق التربية الإبداعية وتؤثر في اتجاه التربية بشكل عام، كما أن مؤشرات الوسط الثقافي والاجتماعي التي تشجع على الإبداع والنمو الإبداعي لها مساس مباشر على التربية الإبداعية في البيت والمدرسة والأندية والجمعيات ومؤسسات المجتمع<sup>(1)</sup> .

### المقومات الاجتماعية وأثرها على المبدعين:

إن الدراسات الجديدة قد ساهمت في تغيير نظرة الناس إلى المبدعين. فلم يعد الطفل الموهوب أو المبدع هو ذلك الطفل الشاذ في سلوكه ومظهره، وإنما أصبح الموهوب أو المبدع هو ذلك الطفل الذي يستجيب للمثيرات العديدة التي تحيط به مثل طلاقة اللسان والقدرة على سرعة التعلم والتعبير عن نفسه وعن أفكاره بسهولة. ورغم تغيير النظرة إلا أن المؤسف له أن اتجاهات الناس لم تتغير إلى حد كبير من الناحية العلمية لأنهم لا يعرفون في معظم الأحوال كيف يتعاملون مع الموهوب أو المبدع وكيف تكون ردود أفعالهم تجاهه، وسواء كان ذلك بسبب الجهل أو قلة الخبرة أو لعدم توفر المعلومات، فإنها تؤثر تأثيراً سلبياً بشكل أو بأخر على ظاهرة الإبداع والمبدعين، فمن المؤسف أننا كمجتمع عادة ما ندفع بالطفل إلى الانقياد، ونمارس جميع الاجتماعية كي

---

(1) محمد جاسم محمد علم النفس التربوي 2004، دار الثقافة للطباعة والنشر ص 549، عمان الأردن.

نجعل تفكيره مطابقاً لمعايير التفكير التلازمي التوافقي أو المطابق وذلك على حساب التفكير التشعبي التباعدي أو المخالف وفي الحالتين تظل النتيجة واحدة وهي دفع الطفل لتعلم كيفية التوصل إلى إجابات صحيحة فقط وهو ما يتعارض أصلاً مع أهم أسس الإبداع.

إن عامل الموهبة وعامل الإلهام والحدس له في التربية الإبداعية إذا ما أحسن استخدامه وتوظيفه. إن كثيراً من العقول المبدعة خبت بسبب عدم الاهتمام بها كوننا دول نامية لا نعطي أهمية للعقل المبدع مما يجعلها تنزوي أو تخبو. إننا بحاجة إلى إعادة صياغة أساليب التربية العامة لكي تؤهل أبناء الوطن إلى ظهور الطاقات المبدعة. ولكي تجد مكانها والأخذ بيدها وتوظيفها. من خلال ذلك نؤكد :

- 1 بضرورة العناية والاهتمام بالإبداعية وبشريحة المبدعين خاصة ومنحهم العناية الخاصة بهم ومنذ نعومة إظفارهم في السنوات الأولى
- 2 الأيمان بحقيقة أن كل الأطفال مبدعون وإننا جميعاً نمتلك قدرات وإمكانيات إبداعية كامنة لدينا ونحتاج إلى من يساهم في الكشف عن هذه الجوانب
- 3 ضرورة العمل على إدخال برامج وطرق متطرفة في مجال الدراسة المعرفية والتأكد على استخدام العقل بدلاً من التلقين.
- 4 لابد من الإسهام من واهتمام بالمواهب المبدعة والكشف عنها ورعايتها قبل كل الجهات الحكومية أو غير الحكومية.

إن حركة الإبداع في سيرورة مستمرة وإن تجربة المدارس الإبداعية المتواجدة في كثير من الدول المتقدمة وفي بعض الدول العربية خير دليل على ما نحن بصدده. إن كشف مقومات التغيير والتحرر والإبداع في المجتمع العربي وإعادة صياغة برامج التربية والتأكد على تفريغ التعليم وفحص الإمكانيات الذاتية للانطلاق والإبداع في المدارس خاصة وفي المجتمع عامه يمكن في حقيقة التواصل وفي الاختلاف وفي المبدع

ناته من حيث القدرة على التركيب الجديد والمرنة والأصالة والتحليل المعرفي والفهم ولحل الأسرة والمدرسة خير مكان للتربية الإبداعية لهذه المواهب الفريدة.

إن خير تعريفاً للإبداع هو المبادرة التي يظهرها الشخص بقدراته على الابتكار عند الشكل العادي وفي التفكير بتفكير مخالف، والإبداع هو القدرة على إيجاد العديد من الترابطات الذهنية بطريقة ملائمة للنشاط الذي يمارسه الفرد ز ويرى لونفيلد أن المبدع هو الشخص المرن ذو الأفكار الأصلية والمتمتع بالقدرة على إعادة التعريف للأشياء أو إعادة تنظيمها والذي يمكنه التوصل إلى استخدام الأشياء المتداولة بطرق وأساليب جديدة تعطيها معانٍ تختلف عما هو مألف ومتداول وهذا فأن الشخص المبدع هو الذي يكون تفكيره تباعدياً ويقفز من فوق الحلول والمواصفات العادية ويعطي حلولاً.

إن الاهتمام بدراسة الإبداع والتربية الإبداعية وتعليم التفكير والاستنباط والبحث بطريقة علمية موضوعية منهجية يحتم علينا البدء بالمدارس الأساسية من مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، والاهتمام بالإبداع لدى الأفراد وتنميته لدى الآخرين كونه لون من ألوان السلوك البشري الهدف، ومظاهر من مظاهر السلوك العقلي والفكري، وهو عملية من العمليات العقلية العليا. إن تطوير التربية الإبداعية هو من مهمات العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة وعليه يجب أن تتوفر:

- 1 أجياء تربوية تمارس بحرية تعدد الرؤى بدلاً من التركيز على رؤية واحدة
- 2 التأكيد على عملية التفكير المعرفي من خلال التأليف وال الحوار والمناقشة بدلاً من التلقين في المدارس
- 3 استهداف عملية التعليم في تغيير تفكير الطالب وتوجيهها نحو الاكتشاف.
- 4 تعليم البحث والاستنباط للأطفال من خلال التفكير الناقد وذلك من خلال إخضاع التفكير للواقع وصولاً إلى استدلالات تؤدي إلى عمل إبداعي يتحرر الفكر من قيوده الماضية ويتجاوز الواقع.

إن تنمية قدرة التلميذ على التجديد ورفض المأثور والمبتذل والمعتاد وصولا إلى حالة أفضل من خلال طرح التعديدية في التفكير والاختيارات وأفضليتها وعدم جمود التفكير بل النظر من زوايا متعددة وعدم التسليم للحلول الجاهزة. وهناك جملة مؤثرات تؤثر على التربية الإبداعية منها:

- 1 العامل النفسي والذاتي للمبدع.
- 2 العوامل الوراثية الجيدة تلعب دورا في استعداد الفرد للإبداع والنبوغ.
- 3 توفير الدافع القوي الذي يدفع المبدع للإبداع.
- 4 التدريب على المهارات والعمليات العقلية ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي.
- 5 إن عامل الذكاء والموهبة يزيد من قدرات المبدع إذا ما أحسن رعايتها. يوصي الباحثان:
  - ضرورة إدخال أساليب وبرامج وطرق متطورة في مجال الدراسة المعرفية.
  - الكشف عن المواهب منذ الصغر والاهتمام بالتربية الإبداعية وتنمية عناصر التفكير والبحث العلمي للتلاميذ.

#### المراجع

- العيدي، محمد جاسم محمد علم النفس التربوي - دار الثقافة للطبعة والنشر - عمان الأردن - 2004.
- إسماعيل عمران مدخل علم النفس مكتبة الطالب - الأردن 1999.
- شاكر عبد أحميد - العملية الإبداعية - سلسلة عالم المعرفة - الكويت، 1987 ص.9.
- عمر تومي الشيباني أسس علم النفس العام - دار الجماهيرية - طرابلس. 1969.
- سيد خير الله وآخرون - سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق دار النهضة 1993.

## الفصل الثالث

### الإنسان وتحقيق الإبداع

لعل القاسم المشترك في عالم الإنسان يكمن في الإبداع، فالإبداع فينا، هو نحن، هو الإنسان بما هو إنسان، والاختلاف ليس في جوهر الإبداع، ولكن في درجته، التي لا تتحقق إلا من خلال الإيمان بأن الإنسان إمكانية مفتوحة تنطوي على وجود إنساني يتجلّى في ثراء نفسي وعقولي ممتلئ، مفعّم بالإمكانات والقدرات، وأن العقل الإنساني واحد، ومن ثم فحضارة الإنسان واحدة، بيد أن ثقافاته متعددة.

يدور هذا التصور عن الإبداع بوصفه أعدل الأشياء قسمة بين البشر! فالناس يولدون وهم مزدودون بقدرات عقلية متميزة، وبإمكانات تتواصل بغير انتهاء، وبمواهب شتى، وبخيال خصب، بيد أن هذه القدرات، وتلك المواهب وهذه الإمكhanات تظل خبيثة في داخلنا، تحتاج من يخرجها من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق في الواقع.

وهذا التحقق مشروط بنسق تعليمي متميز، يتجاوز حدود الحفظ والتلقين والإتباع واستظهار المعلومات، إلى الفهم والتأويل وإنتاج المعرفة والإبداع؛ وبينية ثقافية محفزة على الإبداع، وإمكانات اقتصادية مهيئة للإبداع، ومساعدة على تفجير الطاقات الكامنة، ومجتمع يشجع على الإبداع ويقيم وزناً للموهبة والقدرة والإمكانية.

تستمد فكرة أن الإبداع أعدل الأشياء قسيمة بين البشر مقوماتها من تصورات فلسفية ومعرفية ونفسية. ذلك أن فكرة وجود إمكانات كامنة potentialities في الوجود الإنساني قد استخدمت على أنحاء شتى، للبرهنة على أن الوجود الإنساني، وجود ثرى في محتواه، فسيح في قدراته وإمكاناته.

و فكرة أن الإبداع أعدل الأشياء قسمة بين البشر، تعنى أن شيئاً ما في داخلنا - سواء أطلقنا عليه انتلخيا Entelechy كما يقول أرسسطو، أو «الذات المبدعة»، كما يقول آدلر «التفرد» أو «الأمّاط الأولية» كما يقول يونج، أو «تحقيق الذات» كما ارتأى ماسلو - يدفعنا إلى تحقيق الذات وتوكيد الإمكانيات والسعى إلى الكلية والتناغم الفعال مع الكون والتفرد والإبداع الذي هو القاسم المشترك في عالم الإنسان.

يرى «ماسلو Maslow» (1987) الطبيعة الإنسانية صرح من الطاقات الكامنة، التي تتجه صوب النمو الإيجابي، وأن هذه الطاقات الكامنة، قاسم مشترك بين الناس جميعاً، وإنها تبدو واضحة في إمكانية الإنسان على الإبداع، فالإبداع خاصية مشتركة Attribute Common، كامنة فينا. نولد ونحن مزدودون بها، فمن الطبيعي أن تنبت الأشجار أوراقها، وأن تحلق الطيور وأن يبدع الإنسان.

تختلف وتتعدد الآراء في تعريف معنى الإبداع، لدرجة يصعب معها الوصول إلى تعريف محدد لمعنى الإبداع، وهذا مردود إلى أن الإبداع ظاهرة إنسانية - ثري في محتواه، متعدد في جوانبه - إذ يرتبط به قدرات الفرد العقلية، ودواجهه النفسية، وسماته الانفعالية التي قد يتحدد بعضها في التوازن الانفعالي، والقدرة على توجيه الذات والإحساس بالتفرد والاعتداد بالنفس والانفتاح على الخبرة لتحقيق التواصل بين المبدع وعالمه.

ال فعل المبدع يتصف بسمات لعل من أهمها ما ذكره كل من جيلفورد وتورانس، والتي يتمثل بعضها في: المرونة والأصالة والاستمرارية والطلاقة والحساسية للمشكلات.

ويتصف المبدع بصفات عقلية وانفعالية لعل من أهمها الميل إلى المخاطر واقتحام المجهول وتحمل تناقضات نفسه، والثقة في نفسه وفي قدراته، وتقبله لذاته وتقديره لها بفاعلية وتوكيدية وازان.

وفي كتابة «العقل المبدعة» "Creating Minds" وضع جاردنر (1993) تصوراً للإبداع

وتنميته يؤكد على العلاقات المتبادلة interrelationships التي تمثل في العلاقة بين الطفل والمعلم؛ والعلاقة بين الفرد وعمله؛ والعلاقة بين الفرد والآخرين في عالمه.

وثمة قضيتان هامتان ابعتنا عن دراسة جارنر التحليلية لحياة فرويد، بيكاسو Picasso، إسترافنكي Stravinsky، أليوت، جraham، غاندي. القضية الأولى تمثل في دور القوى الاجتماعية والوجدانية التي كانت تحيط بالمبعد، والقضية الثانية تمثل. في التضحيات التي قدمها المبدع في سبيل ما يقوم به من عمل. يتساوى في ذلك ما يقوم بعمل علمي أو إبداعي أو فني أو موسيقي أو روائي أو سياسي. فكانت طرائق غاندي للتحرر والاستقلال تتسم بقدرة إبداعية لها طابع المفاجأة في عصره.

وما كتبه رنكو (1993) وجاردнер (1993) ينتمي إلى التيار في علم النفس، ذلك التيار الذي يهتم بالبحث عن الجوانب المضيئة في صلب تكوين الإنسان، وعن الإيجابية في طبيعته عن سعيه لاستثمار طاقاته وحسن توظيفها وتأصيل المعنى والقيمة والاستمرارية والتطور ليتجاوز الإنسان ما هو (كائن) لبلوغ (ما ينبغي أن يكون). ولهذا فهم ينظرون إلى الإنسان باعتباره كائناً في حالة من العلو والتسامي، وأنه يستطيع أن يتجاوز ماضيه ويتجه بكل طاقاته صوب المستقبل، ولهذا فإن الإبداع كما يتصوره أصحاب هذا التيار خاصة بالإنسان، يعيشه الناس كأسلوب حياة متدقق بالمعنى، متجدد بتجدد الحياة.

وفي هذا يذهب ماسلو (1962) إلى أن إنجازات الإنسان الحضارية ترجع إلى قدرته الإبداعية، وميله إلى تحقيق ذاته من خلال إنتاجه الإبداعي.

وتؤكد بعض التعريفات على أن الإبداع عملية عقلية، تبدأ بالتعرف على المشكلة التي تستثير المبدع وتنتهي بتقديم الجديد، وتختلف المشكلات باختلاف مجالاتها، فقد تكون مشكلة سياسية أو معضلة اقتصادية أو اجتماعية أو علمية أو فنية.

وثمة فريق آخر من العلماء يفسر معنى الإبداع بوصفه المحصلة الخاتمية لقدرات الفرد العقلية ودواتعه النفسية وسماته الشخصية والعوامل البيئية والاجتماعية والمادية

التي ينتمي إليها، والتي تتمثل في ناتج إبداعي ينفصل في وجوده عن مبدعه، ولكنهم يختلفون في تفسير معنى الجدة في ضوء النسبي والمطلق.

ورغم هذا التباين في تعريف الإبداع فإن العلماء يتفقون على حقيقةتين هامتين لكل إنتاج إبداعي: أن يكون جديداً، وأن يكون له قيمة.

والجدة نسبية غير مطلقة، وإلا استحال التطور والتقدم، تتأكد عبر استحسانات الجماعة، في زمن معين وضمن مواقف معينة، ومن ثم تكون دلالة الإنتاج الإبداعي، أي قيمته؛ وقيمة الشيء تعنى الكيف، من حيث جدواه ودلالته وإسهاماته في حياة الإنسان الفكرية والفنية أو العلمية ومن ثم فليس بالكم وحدة يكون الإبداع.

وقد أوضح مورجان Morgan (1973) أن الجدة محور الإبداع، وأشار برونز Bruner (1972) إلى أن القدرة على الجدة من شأنها أن تثير الدهشة، وبين بيرتش Birch (1975) أن ٌّمة تباين بين الدهشة الفعالة (وهي الإبداع الأصيل) وبين أشكال أخرى من الجدة.

وأوضح خمسة مستويات للإبداع: التلقائية Spontaneity وتتجلى في إنتاج الأفكار غير المكتوبة، والإبداع التقني Technical Creativity الذي ينتهي إلى مبادئ أو نماذج جديدة وهو ملحوظة في المهارة الفائقة في استعمال اللغة وفي وسائل التجارة، والإبداع المبدع inventive Creativity هو معروف بأساليب جديدة، والإبداع المجدد Innovated Creativity ويبعد في توليد أفكار جديدة من معانٍ أو نماذج معروفة، والإبداع البازغ Emergent Creativity الذي ينتهي إلى مبادئ أو نماذج جديدة. وتعتبر التلقائية المبدعة والإبداع التقني ظواهر يومية يمكن تدعيمها في المدارس.

والأداء الإبداعي يتوقف على المبدع ولا يقوم إلا من خلاله، بوصفه الكائن الوحيد الذي يصبو دوماً إلى أن يكون غير ما هو عليه. ويتميز هذا الفرد المبدع بسمات انفعالية تميزه عن غيره ويستوجب أداؤه الإبداعي متطلبات لعل من أهمها: الانفتاح

على الخبرة بغير جمود أو تعصب، بل بتسامح وقبول الآخر والتقويم الداخلي، حيث القدرة على النقد الذاتي. وأخيراً القدرة على التعامل الحر مع المفاهيم والعناصر.

ولهذا يحدد مكلويه وكرولي Mcleod & Croley (1989) أن من أهم خصائص المبدع، قدرته على كسر الفوائل بسهولة وتكوين مقولات وأبنية جديدة ومعرفية مركبة، وتوليد سريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقه.

ويحدد دلاس وجايير Dellas & Gaire (1970) الخصائص التالية للمبدع: المرونة والحساسية والتسامح والمسؤولية والاستقلالية.

وأشار شو Show (1989) إلى أن أبحاث الإبداع تجاهلت دور المشاعر والعواطف في عملية إيجاد حلول جديدة، وفي دراسته على عينة من المهندسين والفيزيائيين المبدعين بين شو أهمية المشاعر، والتلذذ بالعمل والثقة بالنفس، والسعادة عند الوصول إلى نتائج ناجحة.

ويرى عبد السلام عبد الغفار (1997) أن الإبداع يكمن في المنتج الإبداعي الذي يتصرف بالجدة، وهي جدة نسبية غير مطلقة، والمغزى أي القيمة، واستمرارية الأثر.

والإبداع في صميمه تجاوز للملأوف، لما هو كائن، إلى ما ينبغي أن يكون، إنه نزوع صوب المستقبل، تشتراك في تحقيقه قدرات عقلية متميزة، وإمكانات متواصلة، ومواهب شتى، وخيال خصب وفعال وأساليب تفكير نقدي، وروح فكرية تتصرف بالتسامح وانفتاح العقل على الخبرة والحياة، ومن ثم يحتاج الإبداع إلى مناخ علمي يقوم على التسامح، حيث تعدد الآراء أمر مشروع، فلا توجد إجابة واحدة صحيحة ومطلقة، ولا ألموذج فكري راسخ لا يمكن تغييره، ولا تفكير قطعي صارم لا بديل عنه، وكل حجة لها حجة مضادة، وكل سؤال من الممكن أن يتحول إلى إشكالية تستلزم حلولاً متعددة.

يقول برونر (1996): أن العقل الإنساني لا يستطيع أن يصل إلى إمكاناته الكامنة

إلا من خلال مشاركته في الثقافة، لا باعتبارها مثل الفنون الأساسية، والعلوم فحسب، بل باعتبارها طريقاً للفهم، والتفكير والشعور، والعمل.

ها هنا يصبح الكشف عن منابت الهوية الثقافية العربية ضرورة، لفهم أن العقل لا ينشط ولا يقدم إبداعاته الخلاقة إلا من خلال ثقافة متميزة، في عصر أصبحت فيه مشكلة «الهوية الثقافية» المحور الأساسي للأمم، الشعوب، ولو توكيدها انفجرت صراعات عرقية، وثقافية في أنحاء شتى من العالم تبید وتندمر، وتقتلع جذوراً كانت راسخة في دول البلقان، والصومال، ورواندا حيث عمليات الإبادة الجماعية على نحو غير مسبوق وظهور الحركات الفاشية الجديدة في أوروبا.

وفي الثمانينيات من القرن الماضي، وبالتحديد في عام 1989، سقط حائط برلين، وكان سقوطه بداية منبهة بأفول الاشتراكية في الاتحاد السوفيتي ودول شرق ووسط أوروبا، حيث اندلعت الثورة في كل مكان من هذه الدول تتشد الحرية والديمقراطية والفردية والتحول إلى الاقتصاد الحر، وبذا واضحاً أن العالم في حاجة إلى رؤية مستقبلية تستهدف إيجاد حلول جديدة لمشكلات غير تقليدية.

وفي التسعينيات من هذا القرن ظهر كتابان: الأول «نهاية التاريخ وخاتم البشر The End of The History, and The Last Man»، ومؤلفه فرانسيس فوكويا (1992)، والثاني «صدام الحضارات Clash of Civilizations»، ومؤلفه هنري كاتن (1994).

والكتابان دعوة صريحة للقضاء على الهويات الثقافية المبنية للهوية الغربية.

يقول فوكويا في مفتتح كتابه ملخصاً رؤيته في هذا الكتاب «ثمة إجماع بدا واضحاً في السنوات القليلة الماضية، في العالم بأسره حول شرعية الديموقراطية الليبرالية، بعد أن لحقت الهزيمة بالأيديولوجيات المنافسة، مثل الملكية الوراثية، والفاشية والشيوعية، غير أنني أضيف إلى ذلك قوله: أن الديموقراطية الليبرالية قد تشكل «نقطة النهاية في

التطور الأيدلوجى للإنسانية» «والصورة النهائية لنظام الحكم البشرى»، ومن ثم فهى تمثل «نهاية التاريخ» (ص 8).

ويستند فوكويا ما في رؤيته على تصورات هيجلية مؤداها أن الدولة الليبرالية هي نهاية التاريخ، وذلك مردود إلى سببين: الأول يتصل بالاقتصاد، والثانى يتصل بالصراع من أجل نيل التقدير والاحترام.

ومضى هذه الرؤية في تعصبها وجمودها القطعي، مصنفة شعوب العالم إلى صفين: السادة والعبيد، السادة هم الغرب، أما العبيد فهم باقى شعوب الدنيا، وإن «أرض الميعاد» هي الديمقратية الغربية، وإن خاتم البشر هو الإنسان الغربي.

أما رؤية هنتنجلتون (1996)، فتقوم على أن الثقافة والهويات الثقافية التي هي على المستوى العام هويات حضارية، هي التي تشكل أنماط التمسك والتفسخ في عالم ما بعد الحرب الباردة (ص 372).

وتاريخ الصراعات عنده بدأ بين الملوك الأباطرة، ثم بين الشعوب، ثم بين الأيدلوجيات في الحرب الباردة، والآن هو صدام بين حضارات وثقافات وأن الغلبة ستكون حتماً للثقافة الغربية.

ويستند هنتنجلتون في رؤيته على تصورات مستمدة من كتابات هافيل Havel، وديلور Delors (1993)، وشبنجلر. يقول هافيل «أن الصراعات الثقافية تتزايد الآن على نحو غير مسبوق» (ص 27)، ويقول ديلور «أن الصراعات المستقبلية سوف تشكلها عوامل ثقافية أكثر منها أيديولوجية أو اقتصادية» (ص 2).

أما شبنجلر فيقول: «للحضارة نهر واحد، هو حضارتنا، وعلى الآخرين إما أن يكونوا روافد لهذا النهر، أو يضيئوا في رمال الصحراء» (ص 92).

وتصورات هنتنجلتون وما تستند إليه من آراء تحض على العدوان وتدعى إلى الصدام بين الحضارات وبين الثقافات، غافلة عن أن التفاعل بين التمايزات الثقافية،

وليس «الصراع» هو الذي يقدم إبداعاً ينطوي على حلول جديدة، مواجهة مشكلات عالمية غير تقليدية، فلكل مجتمع هويته الثقافية، وإرثه الحضاري الفريد الذي لا يذوب أو يتلاشى المسافات بين الأمم، وأن للثقافة جاذبيتها القوية التي تجمع بين الأمم. مما مزقه الأيديولوجيات جمعته الثقافة كما حدث في الأنبياء، الذي كان انهيار حائط الفصل بينهما بدء تاريخ جديد في عام الإنسان.

والشعوب في سعيها لتحديد معنى لهويتها الثقافية، إنما تعني ذاتها، وتعي تفردها، مدركة أن التباين في الهويات الثقافية هو الذي يتيح ثراءً في المحتوى الثقافي العالمي، وأن هذا التباين يستلزم قدراً كبيراً من التسامح للالتقاء وال الحوار بين الأمم والشعوب.

وها هنا يصبح الكشف عن منابت الهوية الثقافية العربية، واستجلاء محتوياتها أمراً لا مناص منه للحفاظ على هذه الهوية الثقافية التي تتمتع بخصائص صيغة بها، تميزها عن غيرها من الثقافات، وهذه الخصائص راسخة، بيد أنها غير جامدة أو مغلقة، نسبية غير مطلقة، وهذا سر قدرتها على التجدد والاستمرارية.

وتحتدم هذه الهوية الثقافية مقوماتها من عناصر راسخة، شكلتها ثوابت جغرافية تعكس هذا الامتداد الجغرافي بغير عائق طبيعية من المحيط الأطلسي إلى الخليج العربي، «ومتغيرات تاريخية» الرجوع إليها يتتيح فيما أعمق للمستقبل، وتطلعات نحو المستقبل، تكاد تكون قاسماً مشتركاً بين أبناء أمة واحدة، وتراث مركب قاعدته الراسخة قوة الاعتقاد، ووسطية في السلوك تترجم معاني التسامح رغم التباين في الأعراق والأنساب والمعتقدات، ولغة عربية هي بوتقة الانصهار الفكرية والوجدانية لأمة عربية واحدة.

و قبل تحديد مقومات الهوية الثقافية العربية علينا أولاً أن نحدد ما هوقصد من الهوية؟ وما هو المقصود بمعنى كلمة ثقافة؟ وما هي رؤى الشعوب الأخرى في سعيها نحو تأصيل هويتها الثقافية في عصر انهيار الأنبياء الأيديولوجية الكبرى، التي كانت تبلغ بالأيديولوجية حد المعتقد والمقدس والتي كانت تملك خاصية الاحتواء والاستقطاب

الأيديولوجي طا عادها من هويات ثقافية. وبعد أفال الأيديولوجية الماركسية وانهيارها بتفكك الاتحاد السوفيتي وسقوط حائط برلين، واندلاع الثورة في دول شرق ووسط أوروبا مطالبة بالحرية والديمقراطية والتحول الاقتصادي، أصبح لزاماً على إنسان هذه الحقبة أن يعود، باحثاً عن هويته العرقية وعن أبعاد التمييز الثقافي ومحاولة تحديد.

وفي محاولته هذه، انفجرت صراعات شتى في أنحاء العالم، في البوسنة والهرسك وكوسوفا ورواندا والشيشان وغيرها من بلدان العالم، ففي عام واحد، وهو عام 1993 انفجر ما يقرب من 48 حرباً عرقية في العالم، 164 شكوى وصراعاً عرقياً على الحدود في الاتحاد السوفيتي السابق، كان من بينها ثلاثين حرباً تضمنت شكلًا من أشكال الصراع المسلح (هنتنجلتون، 1994، 140).

وهنا بدأت الكتابات على نحو غير مسبوق تتعرض لموضوع الهوية، فكتب هنتنجلتون عن الصراع الثقافي وعن صدام الحضارات، وكتب فوكوبياما عن ضرورة انصهار الثقافات المحلية والإقليمية في ثقافة العالم الغربي حيث الديمقراطية الليبرالية.

واتخذ أوزيرمان وساكاموتو وOyserman & Sakamoto، (1997) من الولايات المتحدة نموذجاً للمجتمع الذي يعيش في ظل تعدد ثقافي وعرقي مناصر في بوثقة واحدة، بقوله أمريكا مجتمع «متعدد الثقافات، متعدد العرقيات، بيد أنه مجتمع واحد» (ص 435).

ويحذر فيلبس جيري (1997) في كتابه «مصير الأرض The fat of the Earth» من وهم التمسك بالهوية الثقافية، مؤكداً على أن «مصير الأرض مرتبط بتجاوز وهم الهوية الثقافية» (ص 18).

ويؤكد بيجر وأخرون أن الهوية الحديثة منفتحة وعابرة ومتغيرة على الدوام (ص 34)، وهذا لا يعني أن انفجار الصراعات الثقافية كان شيئاً «غائباً» بل كان كامناً ومحفزاً للانطلاق، ولعل هذا ما يفسر هذه الصراعات المتفجرة في أنحاء شتى من

العالم. ويفسر أيضاً تلك الكثرة من البحوث والدراسات التي تناولت الهوية الثقافية والعرقية. وهنا تثور عدة أسئلة.

- هل انفجار صراعات الهوية الثقافية راجع إلى الخوف من طبيعة العصر الحالي؟
- وهل الهويات الثقافية مكونات راسخة تستعصي على الانصهار في بوتقة عالمية واحدة ذات توجه كوكبي منفرد؟
- وهل القول ب الهوية ثقافية عالمية احتوائية ضد طبيعة الإنسان ككائن متفرد ومبادر، وإن تفرد وتبانيه بما سر تقدمه، وأن تقدمه قائم على حوار التباينات الثقافية وليس الصدام بينها؟
- وهل ما مزقه الأيديولوجية، تجمعته اليوم الهوية الثقافية، وما استقطبه الأيديولوجية تمزقه الآن الثقافة كما هو الحال في الأطمانيتين ودول الاتحاد السوفيتي السابق؟
- وهل التطور والتتجذر المعرفي المتواصل والذي يتتجاوز كل قدرة على التنبؤ بما هو قادم، يلزم عنه تطوراً موازياً في هويات الأمم والشعوب، وهل حينما تتغير الأشياء من حولنا فإن تغيير موازياً يحدث في داخلنا؟

### الذاتية الفردية والعقل والإبداع :Identity

الهوية مفهوم له دلالته اللغوية، واستخداماته الفلسفية والاجتماعية والنفسية والثقافية، فقد استخدم هذا المفهوم على أنحاء شتى للتدليل على الهوية الفردية، وهوية الأن، وهوية الجماعية، وهوية العرقية والهوية الثقافية.

ولفظ الهوية مشتق من أصل لاتيني، ويعنى أن الشيء نفسه Sameness أو الشيء الذي هو ما هو عليه، على نحو يجعله مبادنا لما يمكن أن يكون عليه شيء آخر.

ويؤصل مراد وهبه (1979) معنى الهوية بالرجوع إلى اشتقاتات اللفظ في اللغة العربية واللغات الأجنبية، يقول أن لفظ «الهوية» في اللغة العربية مصدر صناعي مركب من «هو» ضمير الغائب المعرف بأداة التعريف «ال» ومن اللاحقة المتمثلة في الـ «ي» المشددة وعلامة التأنيث وفي الفرنسية والإنجليزية واللاتينية يعني لفظ "id - idem" ضمير الإشارة للغائب يعني ذاته، ويستعمل هذا الضمير للدلالة أحياناً على الاختصار وعدم التكرار عند الإشارة إلى شيء محدد.

ويوضح الاستخدامات الفلسفية لهذا المصطلح في التراث العربي فيقول «عرفها الجرجاني بأنه الأمر المتعلق من حيث امتيازه عن الاعتبار. والهوية عند ابن رشد تقال بالترادف على المعنى الذي يطلق عليه اسم الموجود، وعند الفارابي هوية الشيء عينة، وتشخصه وخصوصية وجوده المتفرد الذي لا يقع فيه إشراك».«.

وفي الغرب كان جورج جروديك Grodeck أول من استخدم *Id* كمصطلاح في التحليل النفسي ليدل على أمر غير شخصي في الطبيعة الإنسانية، ويقوم «مبدأ الهوية» على أن الموجود هو ذاته، أو هو ما هو عليه، كما أن الهوية هي أيضاً عبارة عن التشخص وقد تطلق على الوجود على الماهية مع التشخص، وهي جهة ما هو واحد. وفلسفة الهوية هي مصطلح يعني عموماً كل نظرية لا تفرق بين المادة والروح، ولا بين الذات وموضوعها، وتنظر إليهما على أنه وحدة لا تنفصل (ص 460 - 461).

واشتقاتات لفظ الهوية في اللغة الإنجليزية توضح إلى حد كبير ما ينطوي عليه لفظ "Identity" من معانٍ، فكلمة *identical* «التماثل» تعني - كما يقول دريفر في معجمه - «نفس الشيء أو المتشابه من كل النواحي» (ص 27).

وقد استخدم هذا اللفظ في إطار علم الوراثة لتوضيح التصنيف البيولوجي عند وصف التوائم المتماثلة من كافة الجوانب، والتي تكون معايرة عن غيره. أما لفظ *identification* فقد استخدمه بالينت Balint (1945) بمعنى «التقىص» أو التوحد أو التطابق، وفي التحليل النفسي يعرف التقىص بأنه: «العملية التي يسلك أحد الأفراد أو

يتخيل نفسه في حالة سلوك لا شعوري أو بعض اللاشعور كما لو أنه الشخص الذي يوجد له ارتباط به» (درير، ص 128).

وينطوي «التقムص» أو «التوحد» في التحليل النفسي على أنواع أربعة، أولى، وثانوية، وإسقاطي، واستدماجي. وهذه الأنواع تدرج بتدرج مراحل النمو الإنساني.

وعلى أية حال، فإن هوية الشيء تعنى ماهيته essence، أي جوهره ولبابه الذي يعبر عن حقيقته في كل متفرد لا إشراك فيه.

وعلى المستوى النفسي، يرجع الفضل إلى أريك أريكسون (1950، 1967) في شیوع استخدام هذا المصطلح على نحو نفسي بوصفه «هوية» أو ذاتية الفرد بحيث يكون للمرء باستمرار كيان تميّز عن الآخرين (ص 38).

وقد طور أريكسون هذا المفهوم، وجعله مفهوماً مركزياً في تصوراته النفسية، فتحدث عن هوية الأنـا ego identity وعرفها بأنـها «ذلك الإحساس بالهوية الذي يهيـن القدرة على تجربة ذات المرء كشيـء له استمرارـته، وكـونه هو هو نفس الشـيء، ثم التـصرف تـبعاً لـذلك» (ص 39).

وارجع أريكسون فهو الأنـا إلى هو الهوية، واعتبر المراهقة مرحلة أزمة الهوية identity crisis، ففيها تتقمـم الصراعـات وتـبلغ حد الذـروة. إما إلى تعـين الهـوية، حيث الثـقة بالنـفس وبالآخـرين، والـشعور بالـاستقلـال والـمبـادـة، وأنـ الحياة تستـمد مـقومـاتها من الـاجـتـهـاد والـمتـابـرة، وإما إلى عدم تعـين الهـوية identity diffusion حيث فقدـان الثـقة، والـشعـور بالـخـزي والـخـجل والـشك، والـعيش نـهـباً لـمشـاعـر الذـنب والـدونـية والـعـجز وبـأنـ الحياة لا تـؤـخذ بالـمبـادـة ولا تـمـضـي من خـلال الثـقة والـاستـقلـالية.

ولعل التـسـاؤل الرـئـيـسي الـذـي يـعـاـيشـه المـراهـق - كما يـقـول أـريـكـسـون - "Who am I" هو تسـاؤل يـنـطـوي عـلـى بـحـث عـنـ كـيـنـونـتـه، وـعـنـ معـنـى فـرـيدـلـلـوجـود وـعـنـ «هـوـيـة» تـمـايـزـ عـنـ هـوـيـاتـ الآخـرينـ، فـيـ استـمـارـيـة تـجـعـلـ منـ الأنـاـ هـوـيـةـ فـرـيـدةـ وـمـغـاـيـرـةـ لـهـوـيـاتـ الآخـرينـ.

وقد ركز أريكسون على العلاج النفسي بوصفه تحليلاً نفسياً واجتماعياً لأزمات الهوية التي قد تتمثل في: عدم تعين الهوية، انغلاق الهوية Identity foreclosure، والتعليق النفسي والاجتماعي للهوية Pyschoocial moratorium للهوية.

وقد تأثر ميرشيا Mercia (1966) بأوضاع الهوية الأربع وصاغ استبيانه الشهير عن «تشتت الهوية» Identity confusion Inventory (1966).

وفي مفتتح كتاب «الهوية والقلق» يبين اشتين وفيتش Stein & Vidich (1960) «أن كتابات فرانز كافكا، وجيمس جويس Joyce، وصمويل بيكيت Beckett، وسارتر وغيرهم كثيرون، كانت في صميمها عن تحديد هوية الإنسان، وعن موقع متسام له في صميم العالم» (ص 25).

والمتأمل لكتابات هؤلاء الأدباء والمفكرين وال فلاسفه، يتبيّن بوضوح أن أفكارهم كانت تدور حول البحث عن كينونة وهوية متفردة للإنسان، في عصر هيمنت عليه أفكار قطعية ومذاهب فلسفية وأيديولوجيات كبرى حول جميعاً الإنسـان إلى كائن لا وزن له ولا معنى لوجودـه، إلى «موجودـ في ذاتـه» كما يقول سارتر. لا حول ولا معنى ولا هوية حقيقة له.

وعلى نحو انتropolوجي، يتخذ فروم Fromm (1969) من الهوية تصوراً لتفسير مسيرة الإنسان الحضارية، فيعرف الإنسان بوصفه «الحيوان الذي يستطيع أن يقول «أنا»، والذي يستطيع أن يكون واعياً بذاته ككيان منفصل Entity عن الطبيعة، فالحيوان موجود داخل الطبيعة لا يتجاوزها، فليس له وعي بذاته، وليسـ به حاجة إلى الإحساس بهويته، أما الإنسان فهو مجاوزـ للطبيعة، وهذا التجاوز مردود إلى تمتـعـه بالوعي والعقل والخيال، ومن ثم فهو في حاجة لتكوين مفهـوم عن ذاتـه، وبـحاجـة إلى أن يـشعرـ وأن يقول «أنا أكون أنا»، ولـأنـه فقدـ وحدـتهـ الأولـية Original unity مع الطبيـعةـ، كانـ عليهـ أنـ يتـخـذـ القراراتـ، وأنـ يـعـيـ ذاتـهـ كـشيـءـ مـبـاـيـنـ عنـ الآـخـرـ، وأنـ يكونـ قادرـاـ علىـ الإـحسـاسـ بـذـاتـهـ كـمـوـضـوـعـ لـأـقـعـالـهـ» (ص 62).

ويفرق بين الوجود الحيواني والوجود الإنساني من خلال الإحساس بالهوية فيقول: «أن الوجود الحيواني قائم على «التناغم» مع الطبيعة، في حين أن الوجود الإنساني قائم على التناقض مع الطبيعة الأمر الذي يفقده الانسجام الذي يتصف به الوجود الحيواني» (ص 63)، وعند الحاجة إلى الهوية، ترتبط بالحاجة إلى الانتماء relatedness والتتجذر rootedness والتسامي transcendence كالحاجة إلى الإحساس بالهوية، حيويةً وملازمة للإنسان.

ويؤكد أن إحساس الإنسان بهويته ينمو منذ خروجه من فلك «الروابط الأولية» التي تربطه بأمه وبالطبيعة، فالطفل الذي لا يزال يشعر بتوحده مع أمها، لا يستطيع إطلاقاً أن يقول «أنا» فليس به حاجة إلى أن يقول ذلك، وهو لا يستطيع أن يعي ذاته، إلا بعد أن يع أن العالم الخارجي منفصل ومختلف عنه، ومن الكلمات التي يتعلم الطفل استعمالها متأخراً كلمة «أنا» مشيراً إلى نفسه.

ويؤكد فروم أن «مشكلة الإحساس بالهوية تنبثق من ظروف الوجود الإنساني نفسه، وهي مصدر أقوى وأعمق ما يبذل الإنسان من نضال في حياته» (ص 64).

ورغم شيع استخدام مفهوم الهوية وفقاً لتصورات أريكسون عنه في الدراسات النفسية، فقد شهدت حقبة الثمانينيات ولا سيما بعد سقوط حائط برلين 1989 تطويراً في استخدام مفهوم الهوية بربطها بالتصورات العرقية والسلالية والقومية والثقافية، لدرجة تقلصت معها الدراسات التي تتخذ من مفاهيم أريكسون موضوعاً لها عن هوية الأن، وعدم تعين الهوية، وأزمات الهوية وانغلاقها، وتعلقها اجتماعياً ونفسياً.

والهوية بالمعنى القومي أو الثقافي، لا يولد الإنسان وهو مزود به، بل يكتسبها ولهذا فهي «نسبة غير مطلقة»، قائمة في الزمان، غير خارجة عن نسيجه «وأية ثقافة هي قبل كل شيء استثمار متميز للزمان»، ذلك أن الرمان شيء نادر يمكن استثماره، قد تتصرف بالجمود، وقد تصف بالحيوية والقدرة على التعايش مع متطلبات العصر ومتغيراته.

## الإبداع والثقافة

الثقافة من أكثر الكلمات استخداماً، ومن أشدّها غموضاً، وقد يرجع هذا الغموض إلى تعدد معاني الثقافة وتبانيها في كثير من الأحيان.

بيد أن الأمر الذي لا ريب فيه أن لكل مجتمع ثقافة تميزه وتبلور معتقداته وقيمه ومبادئه وعلاقاته الاجتماعية وأنماط سلوكه وتحيزاته الأيديولوجية.

وقد تتشابه بعض المجتمعات في بعض أشكال الثقافة وأنماط السلوك غير أنها تتبادر عند فحص الخصوصيات المميزة لهذه الثقافة.

ولعل في الكشف عن منابت كلمة «ثقافة» في استخداماتها اللغوية، ما يعين على استجلاء القصد منها، فكلمة «ثقافة» من **ثقفَ** **ثقفًا**، بمعنى صار حاذقاً فطناً. أما **تَقْفَ الشيءَ**، فمعناه أقام المجموع منه وسواء، وثقف الإنسان، أديبه وهذبه وعلمه، ومن ثم فإن الثقافة هي العلوم والمعارف والفنون التي يتطلب الحذر فيها، واشتقت كلمة *Cultura* اللاتينية ومشتقاتها في اللغات الأوروبية الحديثة من الفعل اللاتيني *Colo era ui cultum* وهي تعني في الأصل الفلاحة *Agriculture* والعبادة

.cults

وهذا المعنى من أصل الكلمة ثقافة ليسا متناقضين أو متباعدين، بل هما في الواقع يمثلان الركين الأساسيين لمعنى الثقافة، ففلاحة الأرض تعني العناية بها، وتهذيب تربيتها، وتشذيب أشجارها ورعاية براعتها، وعلى الجانب الآخر تنهض الثقافة بهمة صقل العقل، وتهذيب النفس وتنمية الأخلاق والتنوير، وشحذ الطاقات الخالقة على الإبداع. وذلك هو المعنى الوارد في معجم فيبستير Webster، 1965 (ص 202).

وتتضمن الثقافة سواء في أصولها اللغوية العربية وفي اللغات الأخرى مجموعة من القيم، يتمثل بعضها في الإيمان، والطهارة، والجمال، والفطنة والتقدم، والإتقان، فبدون هذه القيم لا يمكن للإنسان أن يفلح في زراعة الأرض أو العبادة بشعائرها وأماكنها.

ومن هذه الاشتراكات اللغوية، تتفق الثقافة عند المستوى الرفيع من التكوين

الإنساني، من حيث هي صقل للذهن وتهذيب للسلوك وتنمية أخلاقية وروحية له، أو بأنها ما ينتجه العقل أو الخيال الإنساني، وتكون وظيفتها إعداد وتهذيب وصقل للروح والعقل معاً.

وهذا المعنى من معاني من الثقافة، يتضمن به الآحاد من الناس الذين يمثلون النخبة الممتازة، أو القاطرة التي عليها أن تجر باقي العربات إلى أقصى حد، سموا بالتكوين العقلي والروحي والأخلاقي للإنسان، ذلك الذي يتمثل في إبداعاته الخلاقة، وإشراقاته الروحية وصروحه العلمية التفسيرية.

وتظل هذه الجوانب المضيئة قائمة بشخصوص مبدعيها، مرتبطة بهم ارتباطاً عضوياً بغير افتراق.

والوجه الآخر للثقافة يتمثل في الجانب الاجتماعي، والذي يتضح في تعريف تيلور Taylor (1870)، وهو تعريف شائع على المستوى الاجتماعي، وينص على أن الثقافة «ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة والاعتقاد والفن والقانون والأخلاق والعرف وأية قدرات أو عادات يكتسبها الفرد بوصفه عضواً في المجتمع» (ص46).

وعلى هذا المنحى قدم بييرستد تعريفه للثقافة باعتبارها «ذلك الكل المركب الذي يتتألف من كل ما نفكري فيه، أو ننهض بعمله أو نملكه كأعضاء في المجتمع» (ص25).

ويقترب من هذه التعريفات تعريف معجم أكسفورد (1982) للثقافة بأنها «الاتجاهات والقيم السائدة في مجتمع معين، كما تتعكس في الرموز اللغوية والأساطير وأساليب الحياة ومؤسسات المجتمع التعليمية والدينية والسياسية» (ص 231).

وهذا الجانب الاجتماعي من الثقافة، يمثل نقطة البدء في حياة الإنسان الوعية، والتي يكتسبها الإنسان بما تنطوي عليه من قيم وأساليب حياة ولغة ورموز وعادات وعرف، بفضل وجوده داخل المجتمع، بفعل التنشئة الاجتماعية والتعلم.

وينعكس هذا الكل المركب من المكونات الفريدة لثقافة المجتمع في سلوكه، وفي حركته ووجوده وتحيزاته الأيدلوجية وعلاقاته الاجتماعية.

الثقافة - إذن - هي ذلك الائتلاف الفريد من كل ما هو روحى سام مجاوز للواقع، ومن كل ما هو مادي لصيق بالأرض وبمعترك الحياة.

الثقافة هي اللغة بوصفها وجданاً يعبر عن مشاعر وأمال ورؤى شعب، بوصفها أداة لتفكير والتواصل.

الثقافة هي الكلمة *Logos*، وبالكلمة أصبح الإنسان، والثقافة ثقافة!

الثقافة هي تلك المكونات الفريدة التي تميز شعباً وأمة عن غيرها من الأمم. الثقافة كائن حي اجتماعي تام ومتطور، لا يعرف الجمود، ولا يحيا بغير سند من «موروثات تراكمت عبر العصور»، ممتنعاً بتلك القابلية للتطور والنمو مع حركة وإيقاع العصر ولا سيما للشعوب التي تتسم بالحيوية والдинامية والعرقة التاريخية.

الثقافة نواة الشخصية بالنسبة للفرد والأمة، فهي التي تحرك الإنسان في الحقل وفي المصنوع والمدرسة والجامعة والمسجد والكنيسة، وهي التي تحكم في حركة الحياة في الشارع والأسواق، بتقدم الثقافة تستقيم الحياة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي السياسي، وبالتعمق الشفافي ترقى الآداب والفنون والعلوم والذوق العام.

الثقافة أرض ووطن وكيان له «ثوابته الجغرافية»، و«متغيراته التاريخية».

و مما سبق نستخلص بعض الأسس التي يمكن أن يستند إليها تعريف «الهوية الثقافية العربية» وما تتطوي عليه من عوامل.

أولاً: أن تعريفات الهوية والثقافة، سواء في أصولهما اللغوية أم المعجمية تكاد تكون نقطة التقاء بين الشرق والغرب.

ثانياً: أن الهوية هي ماهية الشيء *essence* أي جوهره الذي يعبر عن حقيقته في كل منفرد لا إشراك فيه.

ثالثاً: أن هوية الشيء تتحدد بالصفة التي تتعتّف عليه، بحيث تصبح الصفة والموصوف كلاً واحداً، يدلّ معناه عن شيءٍ كليٍّ، يميّزه عن غيره من الأكالٍ.

رابعاً: إن الهوية تعني مجموعة الصفات الجوهرية والثابتة في الأشياء والأحياء، فللمكان هوبيته الخاصة، كما للإنسان هوبيته المتميزة عن غيره من الناس، ومن ثم فإن الثوابت الجغرافية، والمتغيرات التاريخية، والموروثات الثقافية، عناصر مكونة للهوية.

خامساً: أن الهوية الثقافية هي الرمز أو القاسم المشترك، أو النمط الرا식 *Stereotype* الذي يميّز فرداً أو مجموعة من الأفراد أو شعوباً من الشعوب عن غيره. وفيما يلي عرض لجوانب ثلاثة من الهوية الثقافية العربية.

#### أولاً: الإيمان والثقافة:

تستمد الهوية الثقافية العربية مقوماتها من الدين الإسلامي الذي يدعو إلى الحق، ويعترف برسالات السماء، جميعاً، ويتخذ من الإنسان موضوعاً له، فالخطاب القرآني موجه إلى الناس جميعاً، إلى أكرم ما زود به الإنسان، وهو العقل، وقد تحرر من قيود الوثنية، وطرح إرث الأجداد والآباء الوثني، حيث يمضى في الحياة جسوساً، لا يخشى إلا الله، حرباً، بيد أن حريته ليست مطلقة بل ملزمة بحدود الشرع، ومن ثم فهو مسئول وحده عن أفعاله، وعما اقترفت يداه " وكل إنسان أزلمناه طائره في عنقه " (*الإسراء*: 13).

يؤمن بالواحد القهار، الذي " ليس كمثله شيء " (*الشوري*: 11)، وهو بكل شيء محيط، ويؤمن بمحمد على أنه رسول هداية ورحمة للعالمين، ويؤمن بالرسل جميعاً على أنهم أنبياء الله لهداية الناس.

يؤمن بأن الناس جميعاً أمة واحدة، وإن الله قد جعلهم شعوباً وقبائل لتعرفوا، " إن أكرمكم عند الله أتقاكم " (*الحجرات*: 13).

ويدعو الناس إلى تأمل ملكوت السموات والأرض، وإلى البحث والتنقيب، وإلى

الخروج من الأرض بجاذبيتها إلى أفلak السماء، وإلى البحث في داخل النفس الإنسانية. وفي أنفسكم أفلأ تبصرون (الذاريات: 21).

وهذه الدعوة إلى العلم وإلى التفكير والتأمل والبحث والتنقيب يجعلنا نجزم بأن الإبداع دعوة إسلامية.

### ثانياً: التسامح Tolerance

ويكمن جوهر هذه الهوية الثقافية في التسامح الذي هو تأكيد على حرية الفكر وحرية الاعتقاد.

والتسامح الفكري يعني أن تعدد الآراء أمر مشروع، وأن التباهي في الفكر يضفي على الأفكار والأشياء معنى وثراء، وأن حق التباهي جوهرى في حياة الناس، ففي التباهي إقرار بتفرد الإنسان واختلافه، وحرية الاعتقاد تعنى أن "لا إكراه في الدين" (البقرة: 256)، وأن الإيمان ثمرة للإرادة الإنسانية الحرة بغير قهر أو إرغام أو تسلط.

- يقول تعالى: " ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين " (هود: 118).
  - يقول تعالى: " وما أكثر الناس ولو حرست بمؤمنين " (يوسف: 103)
  - يقول تعالى: " ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعاً فأفانت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين " (يوسوس: 99).
  - يقول تعالى: " إنك لا تهدي من أحببت ولكن الله يهدي من يشاء " (القصص: 56).
- فالحق بين والباطل بين، والدعوة تقوم على الحكمـة والمـوعـدة الحـسـنة، يقول تعالى: " ادع إلى سـبيل رـبـكـ بالـحـكـمـةـ وـالمـوعـظـةـ الـحـسـنـةـ وـجـادـلـهـ بـالـتـيـ هـيـ أـحـسـنـ إـنـ رـبـكـ هـوـ أـعـلـمـ بـمـنـ ضـلـ عـنـ سـبـيلـهـ وـهـوـ أـعـلـمـ بـالـمـهـتـدـيـنـ " (النـحلـ: 125).

### ثالثاً: اللغة العربية:

لقد رسخت اللغة العربية الهوية الثقافية العربية، فهي التي صنعت وحدة الفكر ووحدة العقل لأمم شتى، دخلت في دين الله أفواجاً، فكانت لهم وعاءً حضاريًّا، صهر أفكاراً وفلسفات وعلوم طبيعية وتجريبية في بوتقة انصهار واحدة هي الحضارة الإسلامية.

ولهذا كانت اللغة العربية - ومازالت - جوهر الهوية الثقافية، فهي أولاً لغة القرآن الكريم وثانياً هي لغة ثرية في محتواها، وبقدرتها على التعبير عن الحياة في أدق تفصيلاتها وعن العلوم في أدق مكنوناتها.

وقد حافظت اللغة العربية على استمرارية أمة عربية لها امتداد جغرافي واحد، وتاريخ مشترك واحد، وتطورات مستقبلية واحدة، ولهذا فالأمم التي لم تكن تملك وحدة اللغة نفتقت وانهارت، لأن العقل كان فيها منقسمًا على ذاته والفكر كان فيها مغتربًا عن واقعة.

وفي العصور الوسطى الإسلامية كانت اللغة العربية لغة كوبكية يهتم ويتعلّمها كل من أراد أن يكون له نصيبيًّا من العلم والمعرفة. وقد عبر عن ذلك أسقف قرطبة عام 1492 بقوله «أن الشباب النابه منصرف الآن إلى تعلم اللغة والأدب العربين. ياللهول لقد نسوا حتى لغتهم؛ ولن تجد بين الألف منهم واحداً يستطيع كتابة خطاب باللغة اللاتينية، بينما تجد منهم عدداً كبيراً لا يحصى ولا يعد يتكلم اللغة العربية بطلاقة ويقرض الشعر أحسن من العرب أنفسهم» (أحمد عثمان، 1997، ص 60)

ولقد استطاعت الهوية الثقافية العربية أن تقدم للعالم تراثاً فكريًّا وحضاريًّا هو ائتلاف خلاق يجمع بين إبداعات العالم القديم وإبداعات العقل العربي، فلقد نجح العرب في ربط أطراف الأرض ببعضها البعض حضاريًّا، وصناعيًّا واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، فلقد دخل في الإسلام أمم شتى لها خصوصيات حضارية وثقافية متفردة، ويتمتع أبناء هذه الأمم بقدرات متميزة في مجالات علمية متعددة، فأناحت لهم الحضارة

الإسلامية فرص الإبداع، فترجموا أمهات الكتب الإغريقية، وأضافوا إليها من إبداعاتهم الخلاقة، وتطوروا بتجاربهم وأبحاثهم العلمية ما أخذوه من مادة خام عن الإغريق والفرس والهنود وشكلوه تشكيلاً جديداً، وعلى نحو علمي يتخذ من المنهج العلمي أساساً للبحث، أو لهذا كان العرب هم مؤسسو الطرق العلمية التجريبية في الطبيعة والكيمياء والجبر والحساب والجيولوجيا وعلم الاجتماع.

وقد كانت طليطلة وقرطبة والأندلس وصقلية وايطاليا معابر حضارية، نقلت الحضارة الإسلامية إلى الغرب الأوروبي لتسهم في تشكيل عصر النهضة والتثوير الأوروبي.

حضارة الإنسان واحدة، والعقل الإنساني واحد، وهذا العقل يستطيع أن ينشط مقدماً إبداعاته وصروحه التفسيرية متى كانت البيئة مهيأة ومحفزة للإبداع.

ويمكن القول بأن الهوية الثقافية العربية هوية متفردة، شكلتها ثوابت جغرافية، ومتغيرات تاريخية وتراث ثقافي تراكم عبر السنين ووسطية في السلوك والاعتقاد ووجود زمني يتصرف بالحيوية والقدرة على التجديد، ومواجهة تحديات عصر العلم والتكنولوجيا.

ثم أن الإبداع يحتاج إلى انقلاب في العملية التعليمية، وهذا الانقلاب التعليمي لا يمكن أن يتحقق إلا إذا أدركنا أننا في خطر.

وفي إسرائيل يحلون إشكاليات الهوية وتناقضات المجتمع الإسرائيلي، والإحساس العام بالخوف، وفقدان الأمن ثم ضراعة العدوان، والخطرس، والإفراط في استخدام القوة شأنهم شأن الأمريكان في العراق وأفغانستان عن طريق التركيز على ميكانيزم الخطر، أو كما يقول Eliezer Schewever أن الحل يكمن في:

التركيز على ميكانيزم الخطر: فهو الميكانيزم الوحيد الموحد لليهود، برغم كل تبايناتهم، فإسرائيل محاطة بسياج من ثقافات مضادة ومحفزة لها، ومن ثم ضرورة شحن الناس بالخوف مما يحيط بإسرائيل، وبالمستقبل بالرجوع إلى آلام الماضي حيث التذكير المستمر بالهلوkowski [المحرق أو الإبادة النازية]، وبالدياسبوره

[الشتات اليهودي الذي وقع في العصر البابلي]، وأن ذلك يمكن أن يحدث لإسرائيل الآن وفي عواصم شتى من العالم كباريس، ولندن، ونيويورك.

التركيز على الاحتفالات الرسمية، كيوم الاستقلال، وتحرير القدس، وإحياء ذكر الدياسبورة والهولووكوست.

الحفاظ على اللغة العربية، بوصفها بوتقة الانصهار القومي، والوجودي للشعب اليهودي، وإنها اللغة الرسمية للدولة الإسرائيلية.

تعهد الدولة بالاحفاظ على المطالب والاحتياجات الدينية، باعتبار الدين هو المقوم الأساسي للهوية العربية، وذلك بالاحفاظ على المؤسسات الدينية، والتتوسيع في إنشاء المعابد اليهودية.

والأمة العربية اليوم تعيش تحديات جمة: التحدي الديمقراطي، وتحدي التنمية الاقتصادية، وتحدي السلام الذي لا يمكن أن يتحقق، وعقل إسرائيل مكبلاً بأغلل تراجيديات تاريخية، وأقوال أسطورية.

والسلام لا يمكن أن يتحقق عن طريق فرض أوضاع معينة بالقوة على الآخرين والأمن لا يمكن تحقيقه إلا بوضوح الأهداف، ومرونة الوسائل.

ثم هناك التحديات الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية وهذه التحديات من شأنها أن تجمع الأمة العربية حول حلم مشترك، حول أرضية وطنية انتمائية عربية مشتركة، حول قاسم مشترك يساهم فيه جميعاً ونحن واعون بأن الخطر متربص بنا، وأن الخطير القادم لا يستثنى أحداً، وأن الكيانات الصغرى، والهويات الثقافية الضعيفة، لم يعد في عمرها الافتراضي بقية، وأن الإبداع هو الحل، وأنه قوة، وثروة، ووجود.

## المراجع

عبد السلام عبد الغفار (1982): الابتكار والتفوق العقلي، دار النهضة العربية، القاهرة.  
مارتن برنال (1997): **أثينا السوداء** (ج: ١)، تحرير أحمد عثمان، وترجمة : لطفي عبدالوهاب  
وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

Adler, A. (1970), **The pattern of life**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Berger P., Berger, B., Kellner, H., (1974): **The Homeless Mind**. harmondsworth, Penguin Books.

Bruner, J.S. (1972). The conditions of creativity. In H. Gruber. G. Terrell & M. Wertheimer (Eds.),  
**Contemporary approaches to creative thinking** , PP:1 - 30. New York: Atherton.

Bruner, J.S. (1996). **The cultur of education**, U.S.A. harvrd University, Press. PP:1 - 30.

Dellas, H., & Gaire, E.L. (1970). Identification of creativity. **Psycological Bulletin**, 73. 55 - 73.

Delors J. (1993): Questions concerning European Security, **International Institute for Strategic Studies, Burssels** (10); Sep., P. 2.

Dolores, T., & Alberto G. (1998): Communication and identity across cultures. **International and Intercultural Communications Annual**, Vol. 21, P. 240 - 250.

Drever, J. (1968): **A Dictionary of Psychology**. Penguin Books.

Erikson, E. (1968): **Identity: Youth And Crisis**. New York, W.W. Norton.

Erikson, E. (1950): **Childhood And Society**, New York, Norton.

Fromm, E. (1969): **The Sane Society**. New York, Avon Books.

Fromm, E. (1971): **Escape From Freedom**, New York, Avon Books.

Fukuyama, F. (1992): **The End of The History And The Last Man**. New York. U.S.A

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.

- Guilford, J. P. (1950) : Creativity. **American Psychologist**. 5. PP. 444 - 454.
- Havel, V. (1994): The new measure of man. **New York Times**, 8 July, P. 27.
- Huntington, S. (1996): **The Clash of Civilizations And The Remaking of World Order**. Simon & Schuster Rockefeller Centre, New York, U.S.A.
- Jerry, P. (1997): The Fate of the Earth: "each and all" or nothing? **Literature - and - Psychology**. Vol. 43(3): 1 - 23.
- Maslow, A. H. (1962). **Toward a psychology of being**. New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1987). **Motivation and personality**. (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Harper and Row.
- Mc Leod, J., & Croley, A. J. (1989). **Fostering academic excellence**. Oxford: Pergamon.
- Morgan, D. N. (1973). Creativity today. **Journal of Aesthetics**, 12, 1 - 24.
- Oyserman, D., & Sakamoto, I. (1997): Being Asian American: Identity. Cultural constructs, and stereotype perception, **Journal of Applied Behavioral Science**, Dec.; Vol. 33(4); 435 - 453.
- Preston, P. (1997): **Political, cultural identity: Citizens and nations in a global era**, London, England, U.K.: Sage Publications.
- Rogers, C. (1959): Toward a theory of creativity. In H. H. Anderson (Ed.) **Creativity and its cultivation** (PP. 25 - 42). New York: Harper and Row.
- Rogers, C. (1963). The actualizing tendency in relation to "Motives" and to consciousness. In M. Jones (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation** (Vol. 2, pp. 1 - 24), Lincoln: University of Nebraska Press.
- Stein, M., Vidich, (1962): **Identity And Anxiety**, The Free Press of Glencoe, U.S.A.
- Schweid, E. (1998): Judaism in Israeli culture in: Urian D.; and Karsh E.: **Israel Affairs**, Vol. 4(3& 4), Spring, (pp. 9 - 28). A Frank Cass Journal, Israel.
- Show, M. P. (1989). The Eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering. **Creativity Research Journal**. 2, 286 - 298.
- Taylor, J. (1871): **Primitve culture**. London, John Murriecay London.
- Torrance, E. (1967): Mental health and creativity functioning. **The Gifted Child Quarterly**. Vol.3. PP.120 - 132.

## الفصل الرابع

# تنمية التفكير الإبداعي في التربية والتعليم كنموذج حديث

تلعب التربية الحديثة دوراً كبيراً في بناء الإنسان، وتنمية قدراته العقلية، حتى غداً الهدف الرئيسي للعملية التعليمية في أي دولة من دول العالم المتقدم والنامي، ويقاس مقدار تقدم أي دولة بقدر قدرتها على تنمية عقول أبنائها، والعمل على استثمارها، بحيث تصبح قادرة على التفاعل الإيجابي مع متغيرات العصر (ROSS, 1998، 9، 81).

و واستثمار العقول لا يعني تعليمها فقط مهارات القراءة والكتابة والحساب، (جمال الدين، - 1997 ص 13)، أو تزويدها ببعض المعرفات والمعلومات في مختلف فروع العلم والمعرفة، أو حتى تمكّنها من مهارات التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية مثل الحاسوب، (حوارنة، 1996، ص 13) بل أصبح التحدي الحقيقي للتربويين في هذا المضمار يتمثل في تعليم الأفراد التفكير الابتكاري، بحيث يصبح المتعلم قادرًا على حل المشكلات، ومواجهة الصعوبات التي تواجهه، مهما كان نوع هذه المشكلات وحجمها.

ففي ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم بأكمله، وما يرافقه من نتائج وتغيرات اجتماعية وتربوية واقتصادية وسياسية، نرى أن الكشف عن الإبداع واستثماره يعد من أهم الأهداف التي يجب أن تسعى إليها الأمم إذا أرادت مواكبة هذا التقدم.

وقد حظى التفكير الإبداعي باهتمام كبير من علماء التربية وعلم النفس، إذ أصبح

الآن «اللغة السائدة للعصر الحديث (العصر المعلوماتي)»، حيث انتقل مركز اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذي إلى دراسة الشخص المبدع (ابتكاري)، والعوامل التي تسهم في ابتكاريته، كما تحول الاهتمام من التعليم التقليدي الذي يعتمد على حشو المعلومات إلى التعليم الابتكاري الذي يعتمد على تعلم التفكير، وطرق مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الابتكارية لها؛ لما لقدراته التفكير الإبداعي من دور مهم في تطوير المجتمع الحديث وازدهاره، وما يمكن أن يتولد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة، وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع» (موسى، محمد، 2001، 33).

وهذه المهمة منوطه بال التربية، ولكن المشكلة تكمن في أن الإبداع في التربية لم ينتقل بعد من جو المدارسة إلى واقع الممارسة، نتكلم عنه نظرياً ونعاكسه عملياً، إنه مهمش أو معوق في المدرسة إلى حد كبير.

فمن خلال مروتنا بالمدارس كطلاب، ومن خلال ملاحظة ما نراه في مدارستنا نجد أن اتجاهات التربية والمؤسسات التعليمية في أساليبها وممارساتها تعمل على تقوية أساليب النمطية لدى الطلاب، حيث تعدد برامج ومناهج تعمل ضمن زمن معين، ومحتوى محدد لا تتعاده، ولا تخالفه، وذلك من أجل استكمال تعليم الطالب النظري الجاف، دون النظر إلى إعداد مفكرين مبدعين أصيلين. (عيسي، 1993، 43)

ونجد أن المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات، حيث يشعر كونه مصدر المعلومات أن أسلته الموهوبين والمبدعين الموجهة إليه هي امتحان له، وتمثل تحدياً لقدراته، وقد يؤدي أسلوب المعلم في تحديد الإجابة وتقييدها - باعتباره مصدر المعلومات - إلى حرمان التلميذ من التفكير ومحاولة إيجاد الإجابات بطرق وأساليب مختلفة.

ونجد أيضاً «أن المناهج التقليدية لا تشجع التلميذ على التفكير الحر، فهي تحاول دائماً أن تحصر الطالب بإجابة محددة، هي إجابة المعلم، ولا يسمح بتقييم أساليب التدريس أو محظى المواد الدراسية». (Reprinted, 1950,P71)

من خلال ذلك نرى أنه لا بد للتربية من أن تهتم بالإبداع والتفكير الابتكاري لدى الطلاب، وأن تشجعهم على إنتاج حلول، وأفكار جديدة تخرج عن الإطار المعرفي؛ وبهذا نجد أن دور التربية يتعدي توفير المناخ للتفكير المبدع إلى إيجاد الإجراءات والطرق التربوية السليمة التي تكفل تحول هذه السمات الإبداعية إلى أساليب سلوكية تطبع هؤلاء الأفراد. (حسن، عيسى - 1993 - 289)؛ ولهذا تططلع الباحث إلى إبراز دور التربية الحديثة في تنمية الإبداع.

- يلقي بعض الضوء على الإبداع، والأثر الذي يتزكي في التربية، بحيث يتم توجيه الأنظار نحو الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.
- يلقي بعض الضوء على العوامل التي تحول دون تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ في المدارس، وبالتالي يمكن أن يفيد هذا البحث في توفير مناخ مدرسي مناسب لتنمية الإبداع لدى التلاميذ.
- يساعد الموجهين والمعلمين على اعتماد أساليب فعالة تسهم في تسهيل تنمية الإبداع لدى التلاميذ.
- يساعد التلاميذ أنفسهم من خلال إكسابهم مهارات التفكير الإبداعي التي تساعدهم على إيجاد حلول مبتكرة لما يواجههم من مشكلات.

#### أولاً: بعض الدراسات السابقة:

من المفيد في هذا المجال عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت الإبداع وتربيته لدى الناشئة، وموقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات.

#### الدراسات العربية:

ثمة دراسات عربية متعددة في هذا المجال، منها ما يلي:

1 - دراسة صائب الألوسي عام (1985) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوسائل والنشاطات العلمية المختلفة في تنمية الإبداع، والتفكير الإبداعي عند طلبه الصف الخامس الابتدائي في العراق.

تكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة موزعين على أربع شعب في مدرستين (شعبتان في كل مدرسة) شعبية تمثل المجموعة تجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وقد تضمنت الدراسة خمسة أساليب تدريبية، هي:

- 1 الأسئلة المتشعبية.
- 2 الطريقة الاستكشافية.
- 3 أسلوب حفز الدماغ.
- 4 الألغاز الصورية.
- 5 الألعاب العلمية.

وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة الخمسة، أما الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية.

وبعد تحليل النتائج، ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في القدرة على التفكير الإبداعي، وفي القدرات الفرعية وهي: الطلققة، والمرونة، والأصالة.

2 - دراسة درويش (1987) :

هدفت الدراسة إلى تنمية الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق استخدام تدريبات معينة.

تكونت عينة التلاميذ من (97) طالباً كمجموعة تجريبية، (97) طالباً كمجموعة

ضابطة، وقد أتيحت الفرصة للمجموعة التجريبية للمرور بخبرات التدريب المختلفة، أما الضابطة فلم تتعرض لأي تدريب.

وأظهرت النتائج حدوث تحسن ملموس في مستوى آراء طلاب المجموعة التجريبية فيما يتعلق بمقاييس مهارات الإبداع المختلفة؛ وذلك نتيجة لخبرات التدريب التي تعرضت لها، مقارنة بأداء المجموعة الضابطة.

3 - دراسة أحمد عبد اللطيف (1990).

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المعوقات للتفكير الابتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام.

قام الباحث بإعداد قائمة بهذه المعوقات، طبقت على (283) من معلمي التعليم العام ومعلماته، وأوضحت النتائج أن حجم المعوقات الخاصة بالتفكير التي تتعلق بالأسرة، والمعلم، ومحظى المنهج، والإدارة المدرسية، ونظام التعليم، قد تركزت بحجم أكبر في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف: 5-6-7-8-9)، ثم مرحلة التعليم الثانوي، وأخيراً الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف: 1 - 2 - 3 - 4).

4 - دراسة محمد المسيليم وفضة زينل (1992):

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت، قام الباحثان بإعداد استبانة شملت أربعة مجالات، طبقت على خمسين فرداً من مجموع النظار والناظرات في المدارس الثانوية، وقد أثبتت النتائج أن هناك اتفاقاً ذا دلالة عالية بين أفراد العينة، وما تطرحه الدراسة من معوقات أمام الأنشطة الابتكارية، وتحددت هذه المعوقات في المجالات الأربع التالية: (المعلمون وإعدادهم المهني، الطلاب والبيئة المدرسية، قوة إدارة المدرسة وصلاحياتها، والمنهج المدرسي).

5 - دراسة ناديا السرور (1996):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليم التفكير (الماستشنكر) على تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

تكونت عينة البحث من 73 فرداً من طلبة البكالوريوس المسجلين في مساق (الموهبة والتفوق)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية في المهارات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

6 - دراسة بدرية الملا، فاطمة المطاوعة: (1998):

هدفت الدراسة إلى تعرف العوامل التي تعيق تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس دول قطر.

ولتحقيق هذا الغرض أعدت الباحثان استبانة شملت ثلاثة محاور، وطبقت على عينة من معلمي اللغة العربية وموجيها (ذكوراً وإناثاً) في المرحلة الإعدادية بمدارس قطر، وكشفت النتائج عن وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن (المنهج المدرسي - طريقة التدريس - الإدارة المدرسية) من أهم معوقات تعليم مهارات التعبير الإبداعي بالمرحلة الإعدادية.

كما أوضحت الدراسة أن عملية تقويم موضوعات التعبير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية لا تحقق الهدف منها، بل تحرم التلاميذ من فرص النمو في الاتجاه الصحيح، لعدم وجود أهداف واضحة ومحددة تبني مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية.

الدراسات الأجنبية:

وئمه دراسات أجنبية في هذا المجال منها:

1 - دراسة فرانكلين وريتشارد(1985):

هدفت الدراسة إلى تتبع أثر أساليب التدريس المدعومة ببرنامج تشجيع التفكير المتشعب المتمثل بالتفكير الإبداعي في تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الأطفال.

تكونت العينة من (119) طفلاً قسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، الأولى تعرضت لأسلوب تدريس غير مدعم ببرنامج تدريب على مهارات التفكير المتشعب، والثانية تعرضت لأسلوب تدريس مدعم ببرنامج تدريب على مهارات التفكير المتشعب.

وأظهرت النتائج وجود أثر لطريق التدريس المصممة لتحسين التفكير الإبداعي وتنميته في تحسين القدرات الإبداعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

2 - دراسة مون (Moon, 1999):

وهدفت إلى تعرف أثر إعداد برنامج لتدريس الكتابة الإبداعية في تنمية الإبداع، تكونت العينة من (150) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الإعدادي، قسمت إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج، وتطور الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

هدف عدد من الدراسات السابقة إلى إلقاء الضوء على بعض النشاطات المدرسية التي يمكن أن تبني الإبداع لدى الفئات المستهدفة فيها، بينما هدف بعضها إلى تسلیط الضوء على المعوقات التي تحول دون إكساب الناشئة مهارات التفكير الإبداعي، وقد أفادت الدراسة الحالية من نتائج تلك الدراسات، وحاولت الجمع بين تسلیط الضوء على معوقات الإبداع، وعلى العوامل التي يمكن أن تسهل تنميته لدى الناشئة في أن معًا.

## ثانياً: مفهوم الإبداع، ومراحله، والعوامل المؤثرة فيه ومبادئ التربية الإبداعية:

### 1- مفهوم الإبداع:

الإبداع هو إنتاج شيء ما، على أن يكون هذا الشيء جديداً في صياغته. (غانم، 2001، ص 219)

ويعرف تورانس الإبداع بأنه: عملية التعلم التي تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات، و gioanb النقص، والثغرات في المعرفة أو المعلومات، و اختلال الانسجام، و تحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن الحلول، والتتبؤ، وصياغة الفرضيات واختبارها، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين. (جروان، 1998، ص 84)

ويصبح الفرد جديراً بوصف المبدع إذا تجاوز تأثيره في المجتمع حدود المعايير العادلة، فالإبداع سيؤثر في الآخرين، وستكون آثاره بحيث يقبل المجتمع هذا الإبداع أو العمل، ويعرّف بقيمة وأهميته. (حجازي، 2001، 45)

### 2- مراحل العلمية الإبداعية:

#### تمرّ العلمية الإبداعية بمراحل عدّة هي:

-1 مرحلة العمل الذهني (Mentallahauus) وهي: عملية ذهنية يتم فيها إشغال الذهن بال موضوع الذي يفكر به الفرد، وذلك بالاستغراق غير العادي في المشكلة بهدف التعمق فيها، وإدراك أبعادها، وتقليل جوانبها؛ حتى يساعده ذلك على تحديد عناصرها وإدراكتها، وهو في ذلك يختلف عن إدراك الفرد العادي للمشكلة.

-2 مرحلة الاحتضان (incubation): وتتضمن هذه المرحلة من التفكير الإبداعي تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة، واستيعابها ومثلها بشكل مناسب، وذلك

بعد استبعاد العناصر غير المتعلقة التي لا ترتبط بالمشكلة أو الموقف؛ تمهدًا لحالة الإبداع أو الظهور بحالة فريدة، ويمكن لهذه المرحلة أن تدوم لفترة قصيرة أو طويلة، وقد يظهر الحل فجأة دون توقع وبشكل مفاجئ، في حين تكون القضية قد غابت عن الذهن.

-3 مرحلة الإشراق أو الإلهام (illumination): ويطلق على هذا المستوى مرحلة الشراة الإبداعية، وفي هذه المرحلة يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة تتنظم وفقها عملية الإبداع.

-4 مرحلة الوصول إلى التفاصيل (Elaboration): فالحالة التي تتملك الفرد بعد الوصول إلى الإشراق تمثل في توليد استثنارة لحل آخر، أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى حل إبداعي أكثر تقدماً؛ لذلك فالمبدع لا يستغرق في حالة انفعالية ثابتة؛ نظراً لسعيه المتواصل للحل. (قطامي، 1996).

### 3 - العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

-1 العامل الوراثي: أظهرت العديد من الدراسات التي تتعلق بدور الوراثة في تنمية القدرات الإبداعية، أن المعطيات الوراثية محددة في تنمية التفكير الإبداعي، وأن دور الوراثة في حالة الذكاء العادي أعلى من دورها في حالة القدرات الإبداعية.

-2 العامل البيئي: أما من حيث دور البيئة في تنمية القدرات الإبداعية فيتفق معظم الباحثين على أن لها الدور الرئيسي والأساسي، فإذا كانت بيئه الفرد صالحة لتنمية الإبداع فمت قدراته وتفوقه، وإذا كانت غير صالحة توقف نمو هذه القدرات، ويقصد بالبيئة في هذا السياق، البيت والمدرسة ووسائل الإعلام وغيرها. (الخطيب، 2000)

#### 4 - مبادئ التربية المبدعة:

للتربية المبدعة مبادئ عده، منها:

- 1 الإيمان بأن استعدادات الفرد يمكن أن تنمو وتزدهر، أو تطمس وتخفي، أو تغير وجهتها إلى الخير أو الشر.
- 2 الإيمان بأن الإنسان يمتلك قدرات عقلية لا متناهية يستطيع بها أن يحقق المعجزات إذا توافرت له الظروف المؤاتية.
- 3 الإيمان بأننا في عصر الثروات البشرية، فمن يمتلك ناصية العلم يمتلك ناصية العالم.
- 4 - الإيمان بأن من أهداف التربية بناء المواطن العصري الذي يتمتع بالعلم، صاحب الشخصية المتكاملة.
- 5 ضرورة الاهتمام بالتعليم الفني والتقني المتوسط وال العالي وجعله عصرياً، ورفع مستوى، ومستوى خريجييه.
- 6 ضرورة مواكبة المناهج الدراسية - من حيث محتواها ومستواها - مستويات التلاميذ العقلية.
- 7 مراعاة القواعد السيكولوجية في طرائق التدريس، وفي معاملة التلاميذ، والابتعاد عن الشدة والقسوة والعنف والعقاب البدني، أو التدليل المؤدي للفوضى.
- 8 ضرورة الإيمان بجعل التلميذ إيجابياً فعالاً في العملية التعليمية.
- 9 الاهتمام بالرحلات العلمية والاستكشافية، وخاصة زيارة المؤسسات التي تحتوي على الآلات التكنولوجية الحديثة.
- 10 الاعتماد على طرائق التدريس الجيدة كطريقة المشكلات، حيث تقدم المواد العلمية على شكل مشكلات تتحدى ذكاء التلاميذ، وتشير اهتمامهم نحو التفكير للوصول إلى النتائج.

- 11 تشجيع المدرسة لمواهب التلاميذ العلمية والفنية واحتضانها.
- 12 ضرورة توفير الدوافع والحوافر في نفوس التلاميذ على الابتكار.
- 13 غرس القناعات لدى الطلاب بوجوب الابتعاد عن الذاتية، والتأثير بالأهواء الشخصية.
- 14 إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير الحر الطليق عن ذواتهم.
- 15 تشجيع نزعات التلميذ الإبداعية والخلقية، وتغذيتها، ورعايتها، وعدم الوقوف منها موقف العداء. (عيسيوي، دون تاريخ، ص 101 - 102)

### ثالثاً - التربية والإبداع:

#### 1 - التربية الحديثة والإبداع:

إن المعرفة تقامس بمقدار الاستفادة منها، وبالنتائج التي يحصل عليها الطالب، لا بمقدار كمية المعلومات التي يكتسبها، وأول خطوة للمعرفة تلك التي تتيح للطالب التغيير عن إبداعاته التي تكسبه ميزات القوة، والرغبة في الاكتفاء الذاتي وخلق الشخصية المبدعة. (Caloabero, 1995)؛ وبالتالي يمكن للتربية الحديثة أن تسهم في خلق الشخصية المبدعة بوساطة ربط الدروس بالحياة النفسية والاجتماعية والمادية للطفل، فليس هدف التربية الحديثة تلقين التلميذ مجموعة عن الحقائق الجافة، ومطالبه بحفظها والإجابة عن الأسئلة التي ترد عليها في آخر العام، فيخرج التلميذ إلى المجتمع الخارجي كمواطن غريب، يعيش في مجتمع لم يسر أغواره، أو يلمس طبيعة الحياة وقيمتها. (عيسيوي، بلا تاريخ للنشر، 89)

فال التربية الحديثة ترى أن المدرسة صورة حقيقة لواقع المجتمع الخارجي، وينبغي أن تستهدف مواد الدراسة المساعدة في حل المشكلات الخارجية للمجتمع، أو المشكلات التي تواجه الفرد بعد تخرجه في المدرسة، ولا يكفي أن تتضمن المناهج حقائق عن

طبيعة المجتمع، بل لا بد من الاعتماد على الرحلات العلمية والاستكشافية، وإشراك الطلاب في الأعمال التعاونية والتطوعية.

كما يجب أن تشجع المدرسة حاجات التلميذ واهتماماته وميوله، وتنمي استعداداته وقدراته وذكاءه، وتدعم السمات الشخصية المرغوب فيها، كتحمل المسؤولية، وتكوين العادات الإيجابية، كالدقة، والموضوعية، والنظافة، والصدق، والقدرة على التعبير عن الذات، واحترام الآخر. (حجازي، 68، 2001)

ولابد من تشجيع الطالب على أسلوب التفكير في حل المشكلات، ويطلب ذلك عرض المعلومات العلمية في صورة مشكلات تتحدى ذكاء التلاميذ، وتحثهم على التفكير، ويطلب حل المشكلة قيام التلميذ نفسه بجمع الحقائق والمعلومات، واستطلاع الخرائط والإحصاءات، وإجراء التجارب، وزيارة المؤسسات. (عسيوي، دون تاريخ نشر، 90)

وتشترك طرائق التدريس الحديثة في خاصية أساسية، وهي جعل التلميذ إيجابياً نشطاً في العملية التعليمية، وتعويده التفكير العلمي المنظم. كما يجب الاعتماد على تقنيات التعليم مثل الوسائل السمعية والبصرية.

وال التربية الحديثة تقوم على مبدأ سيكولوجي هام، هو احترام التلميذ وعده فرداً قائماً بذاته، وليس رجلاً مصغراً، فهي تراعي حاجات التلاميذ النفسية، كال الحاجة إلى الشعور بالحب والعطف والحنان، وال الحاجة إلى النجاح والشعور بالأمن وبالقبول والمكانة، وال الحاجة إلى الابتكار والإبداع والخلق، وتنمية خياله ووجوده وضميره. (حجازي، 68 - 69)

## 2 - مسوّغات الاهتمام بتربية الإبداع:

### أ- التوظيف الكامل لقوى الأفراد المبدعين:

إن تكوين أفراد يعملون بأقصى طاقاتهم كان منذ زمن بعيد هدفاً عاماً من أهداف

التربية، ولقد تكلم أساتذة التربية منذ زمن بعيد بحماس شديد عن تنمية القدرات الفردية للكids طفل، ولكن المدرسين اقتصرت في البداية على تعليمها مادة معينة، ثم أصبحوا بعد ذلك يعلمون التلميذ أن يحيب عن أسئلة معينة بطريقة معينة، بينما لا يقبل الأطفال الذين يجيبون عن هذه الأسئلة بطريقة مختلفة، أو يسألون أسئلة جديدة.

وتنمية القدرات العقلية للفرد إلى أقصاها لا يمكن معه تجاهل القدرات المتضمنة في التفكير الإبداعي، ولحسن الحظ فقد أصبح هناكوعي متزايد بأن المقاييس التقليدية للذكاء تحاول أن تقدر قليلاً من المواهب العقلية فقط عند الفرد، وظهرت أبحاث جديدة توضح مدى التعقيد الذي يمكن في العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، ونحن لا نستطيع أن نؤكد أن الفرد قد وظف قدراته العقلية لأقصى درجة إذا لم تكن القدرات المتضمنة في التفكير الإبداعي قد نُميت، واستعملت، ولم تبق مشلولة. (عيسي، 1992، 291)

#### ب - تشجيع التلاميذ على تقييم أنفسهم:

وتمثل هذه الفقرة دعوة إلى الاهتمام بالتفكير، إذ يتطلب تقييم النفس تصور المواقف والأحداث، وتخيل البديل المتأحة، واختيار الحلول الممكنة من بينها.

ويساعد تقييم النفس على تبادل الآراء، ورؤيه الجوانب غير المرئية من الشخصية؛ مما يتيح للشخص الإلماط بمواطن قوته وضعفه.

ولا تساهم هذه العلمية في الإبداع بشكل مباشر، ولكنها تهيئ الشخص، وتجعله مستعداً لممارسة بعض العمليات ذات العلاقة بالإبداع. (القذافي، 1996، 114)

#### ج - الصحة النفسية:

لقد صار من الضروري أن تعني المدارس بالصحة النفسية للتلاميذ في كل مراحل تكوينهم، وأصبح الاهتمام بالصحة النفسية يمثل واجباً رئيسياً، وهدفاً أساسياً لإنجاح العملية التربوية، وأصبح لزاماً على المدارس أن تضم بين أجهزتها الاختصاصيين

الاجتماعيين والنفسين، والممرضات، والموجدين والمدرسين المتخصصين في المقررات العلاجية.

إضافة هذه الخدمات إلى ميدان العمل بالمدرسة يسهم إسهاماً مؤكداً في منع الانهيارات العصبية، وحالات سوء التوافق العنيفة، ويسير باللدين في طريق السواء النفسي الذي يقود بالتالي إلى غم الشخصية السوية التي هي الهدف الإيجابي للتربية.

وعلى الرغم من أننا نحتاج إلى معلومات علمية محددة تختص بالعلاقة بين الإبداع والصحة النفسية، إلا أن هناك أدلة متفرقة في العديد من المصادر لا تدع أمامنا مجالاً للشك بأن خنق القدرات والرغبات الإبداعية، أو وأدتها يقطع الجذور العميقية لرضائنا عن حياتنا، ويخلق ما لا حد له من مشاعر التوتر العنيفة، والانهيارات النفسية، كما أنه ليس هناك شك أبداً في أن إبداع المرء مصدر لا غنى عنه في التغلب على مواقف الضغط العصبية التي يواجهها في حياته اليومية؛ وهذا ما يجعله أقل عرضة للانهيارات النفسية من الذين لا يتأزنون بالإبداع. (عيسي، 1993، ص 292)

#### د- التحصيل الدراسي:

لا يكاد أحد ينزع المدرسة في مشروعية اهتمامها بالتحصيل الدراسي أو التعليم، وقد واجهت المدارس ضغوطاً لكي تساعد المرتفعين في التحصيل على أن يصبحوا شخصيات أكثر تكاملاً، ولتوثّر أيضاً في من هم أقل تحصيلاً حتى يحسنوا استخدام طاقاتهم العقلية لكي يتلّموا أكثر.

وقد أكدت الدراسات أهمية التفكير الإبداعي في اكتساب المعلومات والمهارات التعليمية، ولكننا درجنا في التربية على وجه العموم على الأخذ بالرأي القائل بأنه من الناحية الاقتصادية يحسن أن نتجاهل التعلم بطريقة إبداعية، وأن ننجرأ إلى التسلطية التي يسيطر فيها المدرس على الموقف التعليمي.

وبالتالي نحن بحاجة ملحة إلى بحوث تعلمنا كيف ننظم الخبرات المدرسية،

ونصّمّمها، بحيث يراعي أن يتم اكتساب المعلومات بطريقة إبداعية، ونحدد أيضًا أي أنواع المعلومات يمكن أن يتم تعلمه بطريقة أكثر اقتصاداً بالوسائل التسلطية العادية، وأيها يكون أكثر اقتصاداً بالوسائل الإبداعية. (عيسى، 1993، ص 293 - 294)

#### هـ - النجاح المهني:

أظهرت كثير من الدراسات أهمية التفكير الإبداعي في تحقيق النجاح المهني؛ فقد تبين أن التفكير المبدع عامل هام في النجاح، حتى في بعض المجالات التي كان يظن أنه ليس للإبداع علاقة فيها، كالمجالات التجارية، والأعمال التي يبدو أنها ذات طابع روتيني تماماً.

#### وـ - الأهمية الاجتماعية:

إذا أمعنا النظر في وظيفة المدرسة فسنجد أنها تهتم اهتماماً كبيراً بأن يكون هدفها النهائي أن يقوم طلبتها بإسهام مفيد في المجتمع، وبالتالي يوجه المربيون إلى تنمية صفات مثل: حب التعلم والاستطلاع، الأمانة والقدرة على التفكير الواضح عند طلبة مدارسهم، وعلى أي حال فإن تنمية التفكير المبدع عند الجيل الجديد أمر هام جداً بالنسبة لمستقبل الحضارة الإنسانية. (عيسى، 1993، 294 - 295).

#### 3 - معوقات الإبداع في المدرسة النمطية:

على الرغم من الجوانب الإيجابية الكثيرة التي يمكن أن تتميز بها المدرسة في تنمية الإبداع لدى طلبتها، إلا أنها نفسها قد تعمل على إعاقة ظهور المواهب، وعلى كف مظاهر الإبداع نتيجة قيامها بـ:

- 1 الاهتمام بالنجاح الدراسي في المدرسة، رغم أن النجاح ليس هو الضرورة الوحيدة للتفوق في المجتمع، أو حتى في المدرسة، فهناك الأذكياء والمبتكرات والقادة الاجتماعيون الذين لم ينجحوا خلال حياتهم المدرسية.
- 2 قياس الامتحانات المدرسية التحصيلي في نطاق محدود، إذ يقرر (دروزة) أن المتفوقين

تحصيلاً يحصلون على الأول في الامتحانات المدرسية العادلة، بينما يحصل المبتكرون على أدنى المراتب، ولكن حينما تستخدم اختبارات التحصيل المقننة التي تتناول مدى عريضاً في محتواها، وفي المهارات التعليمية، نجد أن المبتكرين يتفوقون على الآخرين.

وحيثما تقترب الامتحانات النهائية يقوم المتفوقون في التحصيل العادي بمذاكرة الأشياء التي تكتسب درجات أكثر من المدرسين، أما المبتكرون فنجدهم يقرؤون في كتاب خارجي عن المقرر المدرسي في أي ميدان من ميادين المعرفة، فقد يقرأ عن تاريخ الفن أو الثورات الاجتماعية ... إلخ، وكل هذه القراءات لا تناول درجات من المدرس، ذلك لأن الامتحانات المدرسية لا تقيس التحصيل العام في المعرفة كما في الاختبارات المقننة للتحصيل، وإنما تقيس التحصيل في نطاق محدد.

وإذا كانت مدارسنا ترغب في تشجيع التفكير التباعدي فعليها أن تكافئ الابتكار مثلما تكافئ الذكرة. (الكتاني، خير الله، 1983، 238 - 239).

-3 قيام مدرسين بتدريس مواد غير مؤهلين علمياً لتدريسيها، وتقدمنا هذه النقطة إلى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم مرة أخرى، فقد حان الوقت لإعادة النظر في مواصفات المدرس الجيد، والصالح للمساهمة في تطوير العملية التعليمية، وقد اقترح ضرورة حصول المدرس على رخصة تسمح له بالعمل في هذا المجال المهني التخصصي، ولا يتم حصوله عليها إلا بعد أن يظهر مستوى معيناً من القدرة والكفاءة والمهارة في المجالين العلمي والمهني.

-4 إصرار المدرس على قبول إجابة واحدة دون غيرها، وعدم تشجيعه تلاميذه على التفكير الحر المبدع.

-5 منع المناقشة أو توجيه الأسئلة في أثناء الحصة أحياناً، وعدم السماح بتقييم أساليب التدريس أو محتوى المواد من قبل التلاميذ، بالإضافة إلى عدم المعلم المصدر الوحيد للمعلومات.

-6 استخدام الأساليب التسلطية في التفاعل مع التلميذ، وأساليب التحفيز والتهديد؛ مما يعيق الرغبة في الإبداع، فاربط عملية التعليم بالسلوك التسلطي وبعوامل الخوف والترهيب تجعل التعليم يرتبط بمثير الخوف؛ مما يؤدي إلى نسيان التلميذ ما تعلمه لارتباطه بمصدر الخوف والألم الذي يحاول جاهداً نسيانه أو تحاشيه.

-7 تتطلب العمليات الإبداعية ضرورة الاهتمام بنوعية البرامج المدرسية، فكثيراً ما يصطدم الأطفال المهووبون والمبدعون بنوعية البرامج الحالية الجامدة، وأساليب التدريس التقليدية التي تهدف إلى جعل التلميذ مجرد متلق للعلم، دون أن تساهم في عملية تعلمه، وتهدف هذه العملية أصلاً إلى جعل التلاميذ نسخاً متشابهة عن بعضهم في عمليات الحفظ والاسترجاع، وما لم يعد النظر في نوعية المواد الدراسية ومحتها وأهدافها ووسائل توصيلها للتلاميذ فستظل حبيسة أسباب عتيقة بعيدة عن حضارة العالم. (القذافي، 1996، 131 - 132)

-8 عند مناقشة الأعمال الابتكارية للأطفال يبدو أن أذهان المدرسين تكون مشغولة بالاتجاهات النقدية (البحث عن الخطأ)، بدلاً من البحث عن القدرات الإبداعية. (خير الله، الكناني، 1983، 241)

#### 4 - تربية الإبداع في المدرسة الحديثة:

لقد ركزت الأبحاث المبكرة حول الإبداع على التفكير الإبداعي، ومع ذلك فمن الواضح أن الأطفال يبدعون عندما يرغبون في الإبداع، وعندما يشعرون بقدرتهم على الإبداع، والمدرسة لها الدور الرئيسي في تنمية الإبداع عند طلابها، على الرغم من أن التقاليد المدرسية والممارسات التقليدية في حجرة الدراسة غالباً ما تكون عقيمة، ومع ذلك فإن مهمة المعلم تكمن في تنمية الخصائص الإبداعية لدى الطلاب في الفصل المدرسي. (وهبة، أبو سنة، 1999، 96)

وتبدو هذه المهمة عسيرة التنفيذ ما لم يكن المعلم نفسه يمتلك المهارات الإبداعية.

والقدرة على اكتشاف المبدعين، واستخدام التكنولوجيا الحديثة (الحاسوب، الانترنت)، وأساليب التدريس المنقية للقدرات الإبداعية لدى التلاميذ؛ ولذلك فإن من المفيد التطرق للحديث عن دور المعلم في تربية الإبداع وتنميته.

#### رابعاً - المعلم وتربية الإبداع:

لا يمكن للمعلم أن يبني القدرات الإبداعية لدى تلاميذه إذا لم يكن هو نفسه معلماً مبدعاً، ولهذا فإن مسألة اختيار المعلم، وإعداده وتأهيله، ومن ثم مواكبته لمستجدات العصر تعد من الشروط الازمة لتعلم العصر المعلوماتي، كي يؤدي الأدوار المنوطة به في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، والتغير الثقافي السريع، ولا بأس هنا من عرض بعض الخصائص والسمات التي يجب أن يتسم بها المعلم المبدع في هذا العصر، والأدوار المنوطة به لتنمية إبداع تلاميذه.

##### أ - خصائص المعلم المبدع:

- 1 القدرة على التحليل والتجميع: حيث أن التجميع مضر إذا لم يترافق مع التحليل، فجمع المعلومات، وتحليلها بمشاركة الطلاب من أهم الأساليب التي تشجع الطلاب على التفكير الإبداعي.
- 2 أن يعطي مجالاً للتفكير الحديسي، وأن ينمي لدى التلاميذ الحساسية للمشكلات والاستعداد لقبول التحديات الفكرية دون خوف أو رهبة. (عاقل، 1983، 175)
- 3 أن يكون لديه الروح التعاونية.
- 4 حث الطلاب على التعلم دون معونة الآخرين.
- 5 دفع الطلاب إلى أن يتحكموا في المعرفة الواقعية؛ ليكون لهم أساس متين للتفكير الافتراضي.
- 6 حث الطلاب على العمل في موضوعات غير عادية.

- 7 الاهتمام بأسئلة الطلاب واقتراحاتهم.
  - 8 إعطاء الطلاب الفرصة لكي يختاروا مواد متباعدة تحت ظروف متباعدة.
  - 9 تنمية التقييم الذاتي لدى الطلاب.
  - 10 مساعدة الطلاب على احتمال الإحباط والفشل ؛ حتى تكون لديهم الشجاعة على المحاولة من جديد. (أبو سنة، وهبة، 1999، 100)
  - 11 مشاعر الطالب لها الأهمية نفسها، مثل معارفه أو معلوماته تماماً، ويجب على المعلم أن لا يسرق الابتسامة من شفتيه، ولا يعتصر البهجة من وجده، وإذا رأى جانباً غامضاً في تفكير تلميذه، فعليه أن يساعدته في البحث عن جوانب أخرى متعددة تكون أكثر تفتحاً وإشراقاً، وهو بذلك يكسب تلميذاً مبدعاً.
  - 12 أن يجعل من الاختبار أداة وأسلوباً لتطوير منهجه، وليس قيداً. (حجارى، 2001، 70)
- ويرى آخرون مثل سلسك (1975) وسيلي (1979) أن ثمة معارف ومهارات مطلوبة للمعلمين، منها:
- 1 معرفة طبيعة الأطفال المبدعين واحتياجاتهم.
  - 2 معرفة التطورات الحديثة في مجال التعليم بالنسبة للإبداع.
  - 3 معرفة الأبحاث الجديدة.
  - 4 المعرفة العميقـة بتخصصاتهم.
  - 5 معرفة النمو النفسي للطلاب وتقنيات التدريس.
- أما عن المهارات فهي: التشخيص - الإرشاد - إجراء التجارب التي تسهل بروز الإبداع - الحث على الإبداع - تكوين مناخ في الصف يسمح بالإبداع. (أبو سنة، وهبة 1992، 101)

ب - أدوار المعلم في تنمية الإبداع:

1- دور المعلم في الكشف عن التلاميذ المبدعين:

يتميز المبدعون بعدد من الصفات العقلية والنفسية والشخصية التي يمكن أن تساعد المعلم على اكتشافهم ورعايتهم، ومن تلك الصفات:

-1 غريبو الأطوار، وغير مرغوب فيهم في غرفة الصف، وتحررهم العقلي، وقيمهم المختلفة قد تقودهم إلى أن يكونوا معيقين.

-2 لهم طرائقهم الخاصة في النظر إلى الأمور، وهذا يقودهم إلى أسئلة غريبة وغير متوقعة في أوقات غير مناسبة؛ مما يبعث الضيق في نفس المعلم العادي.

-3 قد يرون إمكانات في مسألة أو تجربة يعالجها المعلم لم تخطر لل gammal في بال عندما حضر درسه.

-4 قد يواجهون موقفاً عدائياً من المعلم. (عقل، 1983، ص150)

-5 يبدو عليهم الثقة في القدرة على تنفيذ ما يريدون.

-6 لا يتبعون الأساليب الروتينية في أعمالهم.

-7 مثابرون ولا يستسلمون بسهولة.

-8 لا يقدرون كثيراً النظام التقليدي المدرسي.

-9 يمتلكون قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية.

-10 لا يتكيفون مع رفاقهم، ولا يسايرونهم.

-11 تبدو عليهم الرغبة في التفوق الأكاديمي.

-12 لديهم ميول متعددة، منها اميل الفني والأدبي.

-13 يستخدمون طرقاً غير مألوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلفهم إياه المعلمون من أعمال.

- 14 يفضلون التنافس على التعاون.
- 15 لديهم دافعية مرتفعة للإنجاز.
- 16 لديهم حماس وجدية مرتفعة في الأداء. (الشامي، 2001، 88 - 89)

وقدّر عملية الكشف عن التلاميذ المبدعين بمراحل عدّة هي:

- «1- يقوم المعلم بتحديد التلاميذ الذين تنطبق عليهم سمات المبدعين وخصائصهم، مثل إظهار روح التقمي والاكتشاف، والأفكار التي تثير الدهشة، وتفضيل الواجبات العلمية الصعبة.
- 2 يشارك الرفاق من التلاميذ بتحديد التلاميذ الذين يعتقدون أن خصائص الإبداع تنطبق عليهم، مثل حل المسائل الرياضية، والاهتمام بالموضوعات العلمية والأدبية.
- 3 استخدام اختبار قراءة لقياس مهارات القراءة المختلفة.
- 4 تحديد التلاميذ الذين لهم اهتمامات رياضية عالية، ولهم اهتمام كبير بمادة الرياضيات.
- 5 تطبيق اختبارات خاصة بالإبداع والتفكير الإبداعي على التلاميذ» (هويدي، 2002، 224).

## 2- دور المعلم في إطلاق القدرات الإبداعية للتلاميذ:

إن للمعلم الدور الرئيسي في إطلاق القدرات الإبداعية لدى التلاميذ: ويرى تورانس أن المبادئ الخمسة التي يستخدمها المعلم في تدريب التلاميذ على الابتكار هي:

- 1 احترام أسئلة التلاميذ التي يسألها للمعلم.
- 2 احترام خيالات التلاميذ التي تصدر عنه.
- 3 الإظهار لللاميذ أن لأفكارهم قيمة.
- 4 السماح لللاميذ بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقدير الخارجي.
- 5 ربط التقويم ربطاً محكماً بالأسباب والنتائج. (حجازي، 2001، 70)

- واقتراح تورانس اقتراحات للمعلمين يمكن إتباعها في تدريب الأطفال على التفكير الابتكاري وتنميته لديهم، ومن هذه الاقتراحات:
- 1 أن يعرف المعلمون المقصود بالابتكار، وطرق قياسه بوساطة الاختبارات (الطلقة المرونة - الأصالة)، وأن يعرفوا الفرق بين التفكير المطلق Pivergente، والتفكير المحدد Convergente وكيفية استخدام هذه الاختبارات.
  - 2 أن يكافي الطفل عندما يظهر فكرة جديدة، أو يواجه موقفاً بأسلوب ابتكاري.
  - 3 أن يشجع التلميذ على استخدام الأشياء أو الموضوعات والأفكار بطرق جديدة تساعد على تنمية الابتكار لديه، وتحقق نحو قدراته الابتكارية.
  - 4 ألا يجرّ الأطفال على استخدام أسلوب محدد في حل المشكلات التي تواجههم، أو في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها.
  - 5 أن يقدم نموذجاً جيداً للشخص المتفتح ذهنياً في المجالات المختلفة. (بلقيس، مرعي، دون تاريخ نشر، 407)
  - 6 أن يظهر رغبته في إيجاد الحلول الجديدة عندما يقوم بمناقشة استجابات الأطفال في موقف معين.
  - 7 أن يخلق المواقف التعليمية التي تستثير الابتكار عند الأطفال، لأن يتحدث عن قيمة الأفكار الجديدة، أو التي تبدو غريبة، وأن يقدم للأطفال أسئلة مفتوحة.
  - 8 أن يشجع الأطفال على الاطلاع على مبتكرات الأدباء والشعراء والفنانين والعلماء، مع عدم الإقلال من تقدير مبتكرات الطلاب الخاصة.
  - 9 أن يشجع الأطفال على الاحتفاظ بأفكارهم الخاصة، وتسجيلها في كراسات خاصة بهم، أو في بطاقات للأفكار.
  - 10 أن يشجع الأطفال على تطبيق أفكارهم الابتكارية، وتجريبيها كلما أمكن ذلك.
  - 11 أن ينمي مفهوم ذات إيجابي لدى الطلبة. (قطامي، 2001 ، 507)

ويخلص تورانس المشكّلات التي يواجهها المعلم الذي يرغب في تشجيع التفكير الابتكاري عند التلاميذ فيما يلي:

- قد يقترح التلاميذ حلولاً غير متوقعة للمسائل أو المشكّلات ؛ مما يؤثّر في تحطيط المدرس لدرسه.
- قد يدرك التلاميذ علاقات لم يفطن لها المعلمون أنفسهم، وغيرهم من خبراء المادة الدراسية.
- قد يسأل التلاميذ أسئلة يعجز المعلمون عن الإجابة عنها.
- قد يميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصاراً للوقت.
- ضغط الوقت ومشكلات الجدول الدراسي تحول دون مناقشة ما يطرحه التلاميذ من أسئلة.
- أحياناً يكسب المعلم تلاميذه سلوك المسايرة ؛ حتى يمكنهم من النجاح في حياتهم العملية.
- (حجازي، 2001، 72)

ويمكن للمعلم تيسير الإبداع عند تلاميذه من خلال:

- 1 إثابة أنواع متعددة من المواهب ومكافأتها.
- 2 مساعدة التلاميذ على تقدير قيمة مواهبهم الإبداعية.
- 3 تعليم التلاميذ استخدام طرق (حل المشكلة الإبداعية).
- 4 تنمية التقبل الإبداعي للحلول الواقعية في المواقف المشكّلة.
- 5 تجنب التركيز الخاطئ على دور محدد لكل من الجنسين.
- 6 مساعدة التلاميذ المتفوقين في الإبداع على أن يصبحوا أقل تعرضاً للرفض.
- 7 تقديم الجوائز المدرسية للمفكّرين بطريقة إبداعية.
- 8 الإقلال من العزلة التي تحيط بالتلاميذ المتفوقين والمبدعين.

- 9 توفير المشرفين والمرشدين الذين يتبنون بعض المتفوقين في الابتكار من التلاميذ.
- 10 مساعدة التلاميذ المتفوقين في الإبداع على تعلم التوافق مع أنواع القلق والمخاوف.
- 11 مساعدة التلاميذ المتفوقين في الإبداع على تنمية الشجاعة في تقبل القلق الناتج عن الشعور بوجودهم ضمن أقلية صغيرة، وعلى ارتياه الأشياء غير المؤكدة واستكشافها. (عيسي، 1993، 315).

### 3 - دور المعلم في استخدام الحاسوب والانترنت في تنمية الإبداع:

من الضروري التعرف إلى خصائص الحاسوب حتى يمكن الاستفادة منه، فالحاسوب لا يملك قدرة خاصة على التفكير، كما لا يمتلك معلومات خاصة به.

إن قوة الحاسوب التي تكمن في قدرته على معالجة عدد كبير من المعلومات المعطاة له بدقة عالية يمكن أن تثير التفكير وتحفزه.

إن الحاسوب يمكنه أن يسهل لنا عمليات التفكير من خلال العمليات المنطقية التي يمكنه أن يقوم بها، بالإضافة إلى ذلك فإن البرامج الكثيرة المتعددة التي توافر في الحاسوب تساعد التلميذ في حل بعض العقد التفكيرية؛ مما يطور مهارات حل المشكلات.

وهناك العديد من الجوانب التي يمكن أن يسهم الحاسوب من خلالها في تنمية التفكير الإبداعي، ومنها:

- 1 معالجة الكلمات Wasdprocessal: يمكن أن يوفر معالج الكلمات وسطاً يستطيع التلميذ أن يقترح الأفكار والكلمات فيه، وبالتالي ينمي التركيز على معنى الكلمات، كما ينمي مهارات التحرير مدعماً بالقصص والصور التي يمكن أن يزود بها الحاسوب التلميذ.
- 2 قاعدة البيانات Database: توفر قاعدة البيانات الفرصة للتلמיד للبحث عن أجوبة لكثير من أسئلتهم في المجالات التي توجد فيها معلومات في الجهاز، كما

يمكن أن تسهل لهم الطريق للحصول على المعلومات في موضوعات مختارة، وهناك برامج حاسوبية تستطيع تحليل البيانات وعرضها على شكل رسومات بيانية وأشكال تسهل الفهم والتعامل مع البيانات، الأمر الذي يتيح للتلميذ التعامل مع كمية كبيرة من المعلومات، وهكذا فإن هذه البرامج تشجع التلاميذ على إثارة التساؤلات، واقتراح الفرضيات، واختبارها في ضوء توافر قواعد البيانات. (الحارثي 2001).

### ويمكن للحاسوب أن يساعد في تنمية الإبداع من خلال:

- 1 كونه وسيلة طبيعية لتنمية عادات التفكير المجرد، حيث يمكن للحاسوب أن يجسد المفاهيم المجردة؛ لذا فهو وسيلة فعالة لعبور العقبة الكبيرة التي تمثل في انتقال التلميذ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، واجتياز الحد الفاصل بين التفكير الذي يتعامل مع الأشياء المادية وشواهد العالم المدركة حسيًا، والتفكير الذي يتعامل مع المجردات والرموز.
- 2 يساعد الحاسوب في توسيع القدرة على التفكير المطلق، إذ يتيح للذهن التعامل مع عدة بدائل محتملة في الوقت نفسه.
- 3 يساعد الحاسوب في تنمية التوافق العضلي والحركي والذهني. (حسين، 2000).
- 4 يساعد الحاسوب في تقديم برامج إثرائية في المناهج كافة.
- 5 تقديم التغذية الراجعة للطفل المبدع؛ مما يجعله أكثر ثقة وأكثر رضا عن ذاته. (العزبة، 2000).
- 6 بالإضافة إلى إمكانية استخدام العديد من البرامج الإذاعية من خلال الحاسوب، والتي يمكن أن تساعد في تنمية الإبداع.
- أما بالنسبة لإنترنت: فقد بينت كثير من الدراسات أن الدور الذي يقوم به في

تشجيع البحث، وإثارة الدافعية للتعلم يوفر جوًّا تعليمياً حرًّا، وغير مقيد بزمان ومكان؛ مما يجعل التعليم مفتوحاً وممتعاً، ويشجع الطلبة على إبراز قدراتهم وإبداعاتهم. (سعادة، السرطاوي، 2003، ص226).

وبما أن التعليم أصبح يركز على اكتساب الطالب مهارات البحث الذاتي، والاتصالات، ويشجع على بلورة مواهبه، وتفجير طاقاته، وتنمية إبداعاته ؛ لذا يعد الانترنيت وسيلة هامة لتفاعل الطالب مع العملية التعليمية، وليس متلقياً فحسب، بالإضافة إلى جعله مبتكرًا خلاقاً متحجاً ؛ حيث يمكن عن طريق (الانترنيت) إشراك الطالب في المعلومات، وإتاحة الفرصة أمامه كي يفكر، ويبتكر، وينتج شيئاً جديداً. (دروزة، 2000، ص207).

#### ٤- دور المعلم في استخدام أساليب تدريسية تساعد على تنمية الإبداع:

من الأساليب التي ثبت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذ الأساليب الآتية:

أ- استخدام نشاطات مفتوحة النهاية: فالنتائج والإجابات غير المعروفة تتيح الفرصة أمام التلميذ كي يجتهد، ويفترت، ويختر؛ ليصل إلى النتيجة، ويتتأكد من صحتها، وكل هذا يسهم في توفير مناخ إيجابي للإبداع عند التلاميذ، فهناك نشاطات متعددة في مختلف المواد الدراسية يمكن أن تحفز التلميذ للعمل على الوصول إلى نتائج بالاعتماد على جهده، والوصول إلى حلول للمشكلات التي ينبغي عليه حلها.

ب- استخدام طريقة التقسي والاكتشاف: وهذه الطريقة تسهم في جعل التلميذ يتعلم ذاتياً، ويتحلى بسلوك الباحث، من حيث تحديد المشكلة، ووضع الفروض، واختبارها للتأكد من صحتها، والوصول إلى نتائج يمكن تعميمها.

ج- استخدام الأسئلة المتباعدة: فمثل هذه الأسئلة يمكن أن تفسح المجال أمام التلميذ

للتفكير باتجاهات مختلفة، كما تهئ له الجو للانفتاح العقلي، واستخدام القدرات الإبداعية، ومن تلك الأسئلة: ماذا يحدث لو انعدمت الجاذبية الأرضية؟

- **الألغاز الصورية:** ويتمثل هذا الأسلوب بقيام المعلم بعرض صورتين متماثلتين، مع وجود بعض الفوارق، ويطلب من تلاميذه بيان أوجه الاختلاف بين الصورتين، أو عرض صورتين مختلفتين، مع وجود بعض أوجه التشابه، ويطلب من تلاميذه تحديد تلك الأوجه.

- **الألعاب العلمية:** وتعمل هذه الألعاب على تنشيط العقل، وإثارة التفكير، وإيجاد الحلول، ومن بين الأمثلة على تلك الألعاب: تحويل شكل مؤلف من سبعة مربعات إلى خمسة مربعات بتغيير موقع ثلاث أضلاع فقط من مكانها، وتستخدم في هذه اللعبة أعداد الثواب.

- **جلسات عصف الدماغ:** وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بطرح سؤال على التلاميذ الذين يقومون بتقديم الإجابات والأفكار دون خضوع تلك الإجابات للتقويم؛ لأن انتقاد الأفكار عند طرحها قد يؤدي إلى الإحباط، وينبع من توليد أفكار جديدة، وتحتمد جلسات عصف الدماغ على مبدأين، هما: تأخير النقد إلى ما بعد استكمال توليد الأفكار، زيادة عدد الأفكار المطروحة يؤدي بال نهاية إلى توليد أفكار تتصف بالأصالة والجدة. (هويدى، 2002، 225).

.(227)

#### الخاتمة:

وفي الختام لابد من الإشارة إلى عدد من النقاط، من أبرزها:

- أن تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة أصبح مطلباً تربوياً ملحاً.
- لا يمكن تنمية التفكير الإبداعي في جو يعتمد الرتابة والنمطية؛ وبالتالي لابد من سيادة مناخ مدرسي جديد يسهم في تفتيق القدرات الإبداعية لدى الناشئة.

- للمعلم دور كبير في تسهيل النمو الإبداعي لدى التلاميذ؛ وهذا يستدعي العمل على إعداد معلمين مبدعين قادرين على كشف قدرات التلاميذ الإبداعية، ورعايتها في المجالات المختلفة.
- هناك أساليب تساعد على تنمية الإبداع، وعلى المشرفين والموجهين اعتمادها، والتشجيع على استخدامها.
- هناك وسائل تقنية حديثة يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الإبداعية للتلاميذ كالحاسوب والانترنت، وعلى المدارس تشجيع استخدام مثل تلك التقنيات.
- اعتماد المتعلم على نفسه يكسبه الخبرة في حل المشكلات التي تواجهه، ويفتق لديه قدرات إبداعية كامنة.
- توفير جو مدرسي حر وديمقراطي تحترم فيه شخصية الطفل يساعد على تفجير طاقات الطفل الإبداعية.

وأخيراً يمكن أن نقول: أن النقاط السابقة تستدعي إعادة النظر في العملية التربوية برمتها من حيث المناهج، والوسائل والتقنيات، والطرائق والأساليب، وأمامط التقويم، و اختيار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم.

### مراجع البحث

#### المراجع العربية:

أبو سنة، منى، و وهبة، مراد (1999): الإبداع في التعليم، القاهرة: دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع.  
بلقيس، أحمد، و مرعي، توفيق (دون تاريخ نشر): الميسر في علم النفس، عمان: دار الفرقان.

- جمال الدين، هناء، وعبد السميع، داود (1997): أثر الكمبيوتر على تنمية مهارات التفكير الابتكارى لدى التلاميذ، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 45.
- حروان، فتحى عبد الرحمن (1998): الموهبة والتفوق والإبداع، العين: دار الكتب الجامعى.
- الحارثى، إبراهيم أحمد (2001): تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الشقيرى.
- حسين، محمد عبد الهادى (2001): أثر برنامج باستخدام الحاسوب الآلى فى تنمية التفكير الابتكارى لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة جامعة عين شمس.
- حجازى، سناه محمد نصر (2001): سيكولوجيا الإبداع، القاهرة: دار الفكر العربى
- علي، حوارنه، وإبراهيم، القاعود (1996): أثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي، جرش للبحوث والدراسات، العدد الأول.
- خير الله، سيد، والكتانى، ممدوح (1983): سيكولوجيا الإبداع بين النظرية والتطبيق، بيروت دار النهضة العربية.
- الخطيب، فريد (2000): التفكير الإبداعي وماهيته، رسالة المعلم، (40) عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- دروزة، الفنان نظير (2000): النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، عمان: دار الشروق.
- زهران، حامد (1990): علم النفس النمو، القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، جودت، والسرطاوى، عادل فايز (2003): استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، الأردن: دار الشروق.
- الشامي، جمال الدين محمد (2001): المعلم وابتكار التلاميذ، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

- العزة، سعيد حسني (2000): تربية المهووبين والمتفوقين، عمان دار الشروق.
- عيسى، حسن أحمد (1993): سيكولوجيا الإبداع بين النظرية والتطبيق، مصر، المركز الثقافي في الشرق الأوسط.
- عيسوي، عبد الرحمن (دون تاريخ نشر): سيكولوجيا الإبداع، بيروت، دار النهضة العربية.
- عاقل، فاخر (1983): الإبداع وتربيته، بيروت، دار العلم للملائين.
- غانم، محمود محمد (2001): التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه، عمان، دار الفكر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001): سيكولوجيا التدريس، الأردن، دار الشروق.
- قطامي، نايفة (1996): التفكير الإبداعي، عمان: منشورات جامعة القدس.
- القذافي، رمضان، (1996): رعاية المهووبين والمبدعين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الملا، بدرية، والمطاوعة، فاطمة (1997): دراسة لمجموعة من العوامل التي تعيق تعلم مهارات التعبير الإبداعي على المرحلة الإعدادية، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 12.
- هويدى، زيد (2002): مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتاب الجامعى.

المراجع الأجنبية:

- Caballere, J. (1995) promoting creative confrontation Journal of computer Assisted learing.
- Reprinted (1950). Teaching creative art in schools, Rosalind and orttureceott, london, Evans Brottser limited montague House, Russell square, W.C.T.
- ROSS Elinor (1998). Patter ways to think; :strategies for Developing independent learning K-8, Expanded Professional version. Christopher -Gordon Publishers Inc.

## الفصل الخامس

# أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

لقد تزايد خلال العقودين الماضيين الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم وضرورة البحث عن أساليب تسهم في تنمية تلك القدرات، لذا تعددت المداخل والأساليب التي تحقق ذلك الهدف، ويعد أسلوب حل المشكلات من أبرز الأساليب التي من خلال يمكن للمتعلم أن ينظم عملياته العقلية في معالجة الموقف المنشكل، وخاصة المشكلات التي لم يسبق لها المرور بها، لأنه يشجع المتعلم على الاكتشاف ومواجهة المشكلات المختلفة في الحياة، كما أنه يمكن تطبيقه في امواق الحياة كافة، وانتقال أثر التدريب عليه من موقف لآخر.

ويرى بعض الباحثين أن الاهتمام بأسلوب حل المشكلات بدأ على يد جون ديوي (1910) من خلال كتابه كيف نفكر، ثم زاد الاهتمام بصورة واضحة عام 1945، وذلك من خلال العددى من الدراسات التي قام بها ورثيمير (Wetheimer: 1945)، والدراسات التي قام بها جراهام والز (Graham & Wallas)، إذ حدد في كتابه فن التفكير مراحل حل المشكلات، ثم تم تبني هذا الأسلوب كثيراً من المنظمات والمراكم التي تهتم بتنمية القدرات الإبداعية في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول (Ching & Ruey: 2002, p35).

وبالرغم من إجماع الباحثين على أن هذا الأسلوب بدأ الاهتمام به حديثاً إلا أن المتأمل في السنة النبوية يجد أن هذا الرأي يحتاج إلى إعادة نظر، لأنه سيجد نفسه أمام

عدد من المواقف التي استخدم فيها الرسول ﷺ أسلوب حل المشكلات عندما تواجهه أو تعرض عليه مشكلة ما، ومن ذلك أنه ﷺ استخدمه عندما ظهرت مشكلة سماع الأذان، إذ أن المسلمين كانوا يتحينون الصلاة ويفدون لها، فهمهم الأمر فبحثوا لهم عن شعار يميزهم في عبادتهم عن غيرهم من الأديان، فاجتمع الرسول ﷺ مع صحابته رضي الله عنه لدراسة المشكلة، فبدأت الاقتراحات «عن أبي عمير بن أنس عن عمومه له من الأنصار قال: اهتم النبي ﷺ كيف يجمع الناس، فقيل له انصب راية عند حضور الصلاة، فإذا رأوها آذن بعضهم بعضاً، فلم يعجبه ذلك، قال: فذكر له القناع يعني الشبور، وقال زياد: شبور، اليهود فلم يعجبه ذلك و قال: ومن أمر اليهود قال: فذكر له الناقوس فقال: هو من أمر النصارى، فانصرف عبد الله بن زيد بن عبد ربه وهو مهمتهم لهم رسول الله، فأراني الأذان في منامه، قال: فغدا على رسول الله ﷺ فأخبره: فقال له يا رسول الله إني لبين نائم ويقطن إذ أتاني آت فأراني الأذان، قال وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه قد رأه قبل ذلك فكتمه عشرين يوماً، قال: ثم أخبر النبي ﷺ فقال: ما منعك أن تخبرني، فقال: سبقني عبد الله بن زيد فاستحيت، فقال رسول الله ﷺ: قم فانظر ما يأمرك به عبد الله بن زيد، فأفعله قال: فأذن بلال...». (رواه أبو داود، وأصله في الصحيحين).

يتبيّن من هذا الحديث حرص الرسول ﷺ على تدريب صحابته على حل المشكلات التي تواجههم عن طريق توفير بيئة مشجعة للتفكير تسمح بإعطائهم فرصة للتفكير والاستئام بإنصات لجميع وجهات النظر والحلول المحتملة للمشكلة وإن كانت مبنية دون توجيه نقد ل أصحابها؛ لأنه استمدّها من ديانات أو مجتمعات مغایرة للمجتمع الإسلامي، إلى أن استطاعوا الوصول إلى حل جديد للمشكلة لم يسبق إليه أحد، ويتناسب مع معتقدهم وهويتهم، ولاشك بأن هذا يمثل حلاً إبداعياً للمشكلة.

واليوم ينظر التربويون إلى أسلوب حل المشكلات باعتباره «طريقة تمكن الطلاب من تعلم مفهومات علمية جديدة وباعتباره طريقة تتحدى أنبيتهم المعرفية السابقة»،

وتحدى الأطر المرجعية المعتادة من خلال طرح مشكلات جديدة في مواقف جديدة تجبر الطلاب على التفكير المتشعب Divergent thinking والتعمق ومراجعة مفهوماتهم السابقة في ضوء ذلك مما يؤدي إلى تنمية القدرات الإبداعية، وتنمية الثقة بالنفس، وتنمية روح المغامرة وحب الاستطلاع والسعى لارتياد المجهول». (الحارثي: 2000، 92). كما «أن أسلوب حل المشكلات يعطي للطلاب دوراً أكثر فاعلية للمشاركة في جميع أوجه الحياة في هذا العالم المتغير». (Britz, 1993, 12).

ويرى خير الله، والكتاني (1983، 215) «أن أسلوب حل المشكلات ليس إلا نوعاً من التعلم يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويُخضع للقوانين نفسها التي تخضع لها، فالفرد الذي يعمل على حل مشكلة لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه، ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز، وحل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث عن معلومات خاصة بمشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها وتقويمها، وهو يستلزم اكتشافاً للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزم أشكال أخرى من التعلم، والاختلاف في الدرجة لا في النوع».

وينادي كل من جاك (1986, 100) وكراك (Krellek: 1977: 52) بضرورة التدريب المبكر للمتعلم منذ الصغر على أسلوب حل المشكلات لأنه يساعد على مواجهة التحديات ويسكهنه من تحقيق التوافق في حياته وتحقيق أهدافه.

وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أهمية التخطيط المبكر لتدريب التلاميذ على أسلوب حل المشكلات، وأثره في تنمية قدراتهم الإبداعية، وخاصة بعد تزايد التوصيات في العالم العربي التي تناولت ذلك مثل: دراسة قناوي: (1993م)، ودراسة يوسف وفخرو: (1996م).

-1 إن تنمية القدرات الإبداعية أصبح من الأهداف العامة لمشاريع تطوير التعليم في كافة الدول العربية، وقد تسهم هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية هذا الأسلوب في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

-2 إن هذه الدراسة تتناول تنمية قدرات التلاميذ في مرحلة عمرية هامة إذ تعد مرحلة الطفولة المتأخرة من أهم مراحل حياة المتعلم من حيث أنها مرحلة أساسية في تشكيل عقله وشخصيته، لذا يجب البحث عن أفضل الأساليب التي تحقق تنمية قدراته الإبداعية.

-3 تحديد مستوى القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس بعد تدريبهم على أسلوب حل المشكلات.

-4 تعدد هذه الدراسة مكملة لسلسلة الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن السبل التي تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

### أسلوب حل المشكلات:

يعرفه فرج، وآخرون (1999، 80) «بأنه إحدى طرق التعليم الذي يأخذ فيها المتعلم دوراً نشطاً وفعالاً حيث يواجه بموقف محير أو أسئلة جديدة تتحدى تفكيره، وتتطلب حل، فيفكر ويستخدم أساليب الملاحظة وفرض الفرض والتجريب... الخ في سبيل التوصل إلى تفسيرات وحلول مقبولة تدعمها الأدلة والواقع بالنسبة لهذه المشكلة، وذلك تحت إشراف وتوجيهه المعلم».

وتعرفه الناشف (1999، 73) «بأنه طريقة علمية منظمة تتكون من سلسلة من الخطوات تستخدم لحل المشكلات بأنواعها المختلفة، وتستخدم هذه الطريقة في التعامل مع جميع أنواع العلوم حتى يكون استخدامها ضرورياً ومفيداً، وفي المواقف الصافية وغير الصافية، أي في الحياة اليومية».

ويقصد به في هذه الدراسة أنه أسلوب يعتمد على النشاط الذهني المنظم للطالب يبدأ باستشارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير والبحث عن أكثر قدر من الحلول المحتملة وفق خطوات علمية للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، من خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم.

### القدرات الإبداعية:

تحددت القدرات الإبداعية في هذه الدراسة بـ (الطلاقة، والمرؤنة، والأصالة، والإضافة أو التوسيع).

**الطلاقة:** وتشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على إنتاج أكثر عدد ممكن من الأفكار عن موضوع ما في فترة زمنية معينة.

**المرؤنة:** وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير تفكيره بتغيير الموقف الذي يمر فيه بحيث تصدر منه استجابات متعددة لا تتتمي إلى فئة واحدة، أي أن يسلك الفرد أكثر من مسلك للوصول إلى كافة الأفكار أو الاستجابة المحتملة.

**الأصالة:** وتشير هذه المهارة إلى قدرات الفرد على إنتاج أفكار أو حلول جديدة غير مألوفة للمشكلة، أي أن الفرد الذي يتصرف بهذه المهارة لا يكرر أفكار الآخرين.

**الإضافة:** وتشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على إعطاء إضافات وزيادات جديدة لفكرة معينة. وعليه يوصف التلميذ ذو القدرة على التفاصيل بأنه الذي يستطيع أن يتناول فكرة أو عملاً ثم يحدد تفاصيله، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو مخططاً بسيطاً لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً.

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن المتبني لأسلوب حل المشكلات يجد نفسه أمام نماذج عدّة تعرض خطوات أسلوب حل المشكلات وقد يعود ذلك إلى اختلاف المشكلات من حيث الشكل ودرجة التعقيد، وقبل أن نستعرض هذه النماذج ينبغي أن نحدد الشروط التي ينبغي توافرها لتحقيق الحل الإبداعي للمشكلة، وهذه الشروط هي:

- أن يفكر الفرد في أكثر عدد ممكن من الحلول.
- أن يكون الحل غير تقليدي.

- أن يكون لدى المفكر درجة عالية من الدافعية.
- أن يكون صبوراً.
- أن يفكر في اتجاهات متعددة. (Stein: 1975, 35).

وقد ظهرت نماذج عده تعرض خطوات أسلوب حل المشكلات، نذكر منها: الخطوات الخمس لحل المشكلة التي حددها جون ديوي (1910) في كتابه كيف نفك (How we think)، وهذه الخطوات هي:

- 1 التعرف على أنه توجد مشكلة: الوعي بصعوبة ما - الإحساس بالفشل - الحيرة.
- 2 تحديد المشكلة: توضيح وتعريف يتضمن تصميم الهدف للبحث ثم تعريفه بال موقف الذي يمثل المشكلة.
- 3 استخدام الخبرات السابقة: مثل المعلومات المناسبة وحلول معروفة أو أفكار لبناء فروض مقترحة.
- 4 اختبار صحة الفروض (الحلول الممكنة): وقد يعاد صياغة المشكلة إذا كان ذلك ضرورياً.
- 5 تقويم الحل: ويتضمن اشتقاء النتائج العامة بناءً على البرهان، ويتضمن ذلك أيضاً إسهام الحل الناجح في فهم الشخص وتطبيقه من أمثلة أخرى لنفس المشكلة. (البكر: 2002 - 272).

- في حين حدد برترز (Britz: 1993) خطوات حل المشكلة بما يلي:
- التعرف على المشكلة.
  - إنتاج الحلول باستخدام أسلوب العصف الذهني.
  - تحديد الحل الأمثل.
  - التأكد من ملائمة الحل للمشكلة.

ووفقاً لقطامي (1990، 595) فقد طور جستن نموذجاً للتدريب على حل المشكلات ووضعه بالصورة التالية:

- تحديد المشكلة : (1) حدد المشكلة بالضبط.
- الهدف : (2) قرر الهدف.
- تأخير الاندفاع : (3) فكر قبل أن ت العمل.
- توليد البدائل : (4) فكر في عدد من الحلول التي يمكن أن توصل إلى الحل.
- تأمل النتائج : (5) فكر في أشياء مختلفة بعد كل حل.
- التنفيذ : (6) عندما تعتقد بأنك قد توصلت إلى حل جيد فعلاً قم بتجريمه.
- الإعادة : إذا لم يكن الحل الأول الذي تم اختياره جيداً. فحاول أن ترجع إلى البداية.

وقدم المفتى (1993، 69) نموذجاً لحل المشكلات تكون من المراحل التالية:

- تحديد أبعاد المشكلة بدقة.
- التركيز على أكثر عناصر الموقف ارتباطاً بالمشكلة.
- إعادة صياغة المشكلة.
- إدراك علاقات جديدة بين العناصر.
- إعادة تنظيم العلاقات.
- إصدار العديد من الحلول المرتبطة بالمشكلة.
- تقديم حلول متنوعة للمشكلة.
- الوصول إلى حلول جديدة للمشكلة.
- نقد وتقويم هذه الحلول.

أما كلتن، وفخرو (2000، 24 - 25) فقد حددوا خطوات حل المشكلات بست مراحل هي:

-1 الإحساس / الشعور بالمشكلة/ الفوضى.

-2 حصر/ تجميع المعلومات عن هذه المعضلة/ المشكلة.

-3 تحديد المشكلة.

-4 تجميع الفكر.

-5 حصر الحلول.

-6 قبول الحل.

ويمكن القول: أن أسلوب حل المشكلات في الموقف التعليمي يسير وفق الخطوات الآتية:

الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة مهمة لنجاح هذا الأسلوب، وتعد من الصعوبات التي تكتنف أسلوب حل المشكلات، إذ أن المعلم قد يختار مشكلة سطحية لا تحتاج إلى تفكير كثير من الطلاب. لذا ينبغي أن يختار من المشكلات ما يتناسب مع مستوى الطالب العقلي، كما ينبغي أن تشير المشكلة تفكير الطلاب، وتدفعهم إلى البحث عن حلول لها.

-2 تحديد المشكلة: وقد حددت قطامي (2001: 275) مؤشرات تحقق هذه الخطوة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها بالآتي:

• فهم الطلبة للمشكلة.

• قدرة الطلبة على تحليل عناصر المشكلة.

• تحقيق المعيار على صورة أداء من قبل الطلبة.

• تفصيل العوامل إلى عناصرها ضمن المشكلة.

ويكن أن يقبل المعلم الادعاءات الآتية كمؤشر على تحقيق الطلبة للمهارة، وهي:

- أن يختصر المشكلة بكلمات محددة ودقيقة.

أن يحدد الكلمات المفتاحية التي تشكل مكونات أساسية للمشكلة.

- أن يعدد العناصر في المشكلة.

- أن يعدد مشابهات هذه العناصر في قضايا موازنة.

-3 **توليد الحلول المحتملة للمشكلة:** يقوم الطالب في هذه الخطوة بذكر أكثر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير التقليدية، والتعرف على العلاقات التي بينها، ثم تحديد وصياغة عدد منها بصفتها الحلول المحتملة للمشكلة. عادة ما تتأثر هذه الخطوة بمقدار المعرفة والخبرات السابقة لدى الطلاب، وأيضاً تتأثر ب مدى ممارسة الطلاب لهذا الأسلوب. وفي هذه الخطوة يتدرّب الطالب على مهارات التفكير الإبداعي الأساسية. القدرة على الإتيان بحلول متعددة)، والمرؤنة (القدرة على توليد بدائل متنوعة والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة)، والأصالة (القدرة على إدراك علاقات جديدة، والإتيان بحلول غير تقليدية)، والتفاصيل (القدرة على إضافة تفاصيل للحلول المحتملة)، والحساسية تجاه المشكلات. وينبغي على المعلم أن يوجه انتباه الطلاب إلى ضرورة استخدام جميع المعلومات المعطاة، والخبرات لحل المشكلة.

-4 **اختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل:** وهذه الخطوة تتطلب من الطالب جمع الأدلة والمعلومات التي تؤيد أو ترفض الحلول التي سبق تدوينها في الخطوة السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة. ولتنمية مهارات الطلاب في هذه الخطوة، فإن المعلم يطرح عليهم السؤال التالي: هل يمكن التحقق من صحة الحل؟

-5 **اختبار الحل الأمثل والتحقق منه:** يقوم الطالب في هذه المرحلة باختبار صحة الحل

أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة لحل المشكلة سواءً طريق التجريب أو الملاحظة أو أي أداة أخرى مناسبة.

«وتشكل هذه المراحل نوعاً من التفكير المنطقي في العمليات التي قد يمارسها الفرد لدى معالجة مشكلة معينة، ويمكن الاستفادة منها بإلقاء مزيد من الضوء على استراتيجيات حل المشكلة، بحيث تغدو أقرب للدراسة والفهم، غير أن المتعلم لا يتبع هذا التسلسل بالضرورة عند مواجهة وضع مشكلة، فقد تتدخل هذه المراحل فيما بينها، وتتأثر ببعضها البعض. إن حل المشكلة الناجح يتوقف في جميع الأحوال على توافر شرطين أساسين، هما الهرمية، أي: الانتقال من المشكلات السهلة إلى المشكلات الأصعب، أو من الحلول البسيطة إلى الحلول المركبة، ومبادئ الاكتشاف، أي: محاولة المتعلم الجادة في البحث عن العلاقات والمبادئ والقواعد والقوانين التي تبطن الحل المرغوب فيه، وتمكن من الوصول إليه.

تأثير تعلم حل المشكلة - كما هو الحال بالنسبة لتعلم المفاهيم - بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولتها أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته، كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى افتئه بطبيعة المشكلة أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض.. الخ. إن تفاعل هذين النوعين من العوامل يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه؛ لذا يجبأخذها في الاعتبار عند التدريب على حل المشكلة في الأوضاع المدرسية العادلة». (نشواتي: 1986، 454-455).

ويتطلب تفزيذ هذا الأسلوب وضع الطلاب في مواقف ومشكلات تهمهم ومرتبطة بواقعهم، وفي الوقت نفسه تحدي تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث وجمع المعلومات الالزمة، والتحقق من صحتها من أجل إيجاد حل لها.

وللملعب دور كبير في إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام هذا الأسلوب.

إذ ينبغي على المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي والجسدي من العقاب، كما ينبغي عليه أن يدرّبهم على كيفية تحديد المشكلة المطروحة بصورة دقيقة، وكيفية صياغة الفروض المناسبة، وتوجيههم نحو الاستفادة من جميع المصادر المتاحة للوصول إلى أكثر عدد ممكّن من الحلول مع تجنب التقليد، لأننا لا نعلم أي الحلول أنسّب من غيرها قبل القيام بتحليلها واختبارها والمفاضلة بينها.

وعند الحديث عن أسلوب حل المشكلات لابد من التفريق بين أسلوبين لحل المشكلات شاع استخدامها في العملية التعليمية بمفهوم واحد، وهما:

- أسلوب حل المشكلات بطريقة مألوفة.
- أسلوب المشكلات بطرق إبداعية.

فهذان الأسلوبان يختلفان عن بعضهما في الهدف، وفي كيفية تناولها، وفي النتائج المرجوة منها. فأسلوب حل المشكلات بطريق إبداعية يهدف إلى الوصول لحلول جديدة لم يسبق إليها أحد من قبل، كما أن هذا الأسلوب يتطلب تمكن الطالب من مهارات التفكير الإبداعي الأساسية (الطلاق، والمرونة، والأصالة، والتفصيل) لكي يستطيع الطالب أن يحدد المشكلة ويدرك أبعادها ومتطلباتها والحلول الممكنة لها، كما أن النتيجة المتواخدة من هذا الأسلوب تمثل في الوصول إلى حلول إبداعية. أما أسلوب حل المشكلات بطريق مألوفة فإن الهدف منه هو الوصول إلى حل مناسب لل المشكلة ولا يشترط فيه الأصالة، كما أن الطالب لا يستخدم أثناء عملية التفكير كافة مهارات التفكير الإبداعي فقد يقتصر على مهاراتي الطلاقة والمرونة؛ لذا فإنه لا يشترط في الحلول التي يتوصل إليها أن تكون إبداعية، بل يمكن أن تقبل وتحسن الحلول المنطقية وإن كان سبق التوصل إليها من قبل الآخرين مادام إنها تمثل حلاً مناسباً ومريضاً للمشكلة.

## الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ فقد تم الرجوع إلى تلك الدراسات سواءً العربية أو الأجنبية، وذلك لاستكشاف موقع هذه الدراسة من دراسات وأبحاث هذا المجال، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وفق التسلسل الزمني:

أجري بروودفيت Proudfit (1981) دراسة مقارنة أثر طريقتين تدريسيتين على أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في عمليات حل المشكلات.

و تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين على أن يسألوا أنفسهم مجموعة من الأسئلة وفقاً لنموذج بوليا: فهم المشكلة، تصميم خطة الحل، تنفيذ الحل، مراجعة الحل. المجموعة التجريبية الثانية وفيها يقوم الباحث بتدريب التلاميذ على حل أكبر عدد من المشكلات.

واستخدم الباحث أسلوب المقابلات الفردية للتلاميذ للتعرف على عمليات حل المشكلات لديهم.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

- 1 وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في أداء عمليات حل المشكلات صالح المجموعة التجريبية.
- 2 لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين بالنسبة لفهم المشكلة.

وقام درويش (1983م) بدراسة أثر برنامج للتدريب على حل المشكلات العامة بطريقة ابتكارية على تنمية القدرات الابتكارية، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية،

وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القدرات الإبداعية.

وسعـت دراسة جور وسمـرفـيلـد (Goor & sammehfeld, 1985)، إلى مقارنة أثر أسلوب حل المشـكلـات بين الطـلـابـ الـمـبـدـعـينـ وـغـيرـ الـمـبـدـعـينـ، وـتـكـوـنـتـ عـيـنـةـ الـدـرـاسـةـ مـنـ (227) طـالـبـاـً تمـ اـخـتـيـارـهـمـ بـطـرـيـقـةـ عـشـوـائـيـةـ، وـقـدـ تـوـصـلـتـ الـدـرـاسـةـ إـلـىـ أـنـ مـسـتـوـيـ حـلـ الـمـشـكـلـاتـ يـتـأـثـرـ بـالـقـدـرـاتـ الإـبـدـاعـيـةـ لـدـىـ الـطـلـابـ.

وـقـامـ عبدـ الرـحـمـنـ (1985مـ) بـدـرـاسـةـ مـلـعـرـفـةـ مـدىـ تـأـثـيرـ استـخـدـامـ بـرـنـامـجـ تـدـريـيـيـ علىـ سـلـوكـ حلـ الـمـشـكـلـةـ فـيـ تـنـمـيـةـ بـعـضـ قـدـرـاتـ التـفـكـيرـ الـابـتكـاريـ وـهـيـ: الـطـلـاقـةـ وـالـمـلـرـونـةـ وـالـأـصـالـةـ وـالـتـفـصـيـلـاتـ.

وـتـكـوـنـتـ عـيـنـةـ الـدـرـاسـةـ مـنـ أـرـبـعـةـ وـتـسـعـيـنـ طـالـبـاـً، اـخـتـيـرـواـ عـشـوـائـيـاـًـ مـنـ بـيـنـ طـلـابـ السـنـةـ الثـالـثـةـ بـالـشـعـبـ الـأـدـبـيـ بـكـلـيـةـ التـبـيـةـ -ـ جـامـعـةـ الـأـرـهـرـ.

وـتـحـدـدـتـ أـدـوـاتـ الـدـرـاسـةـ فـيـماـ يـليـ:

- 1 اختبار تورانس لتفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب).
- 2 برنامج التدريب على سلوك حل المشكلة.
- 3 مقياس المستوى الاقتصادي - الاجتماعي.
- 4 استماراة جمع المشكلات.

وـتـوـصـلـتـ الـدـرـاسـةـ إـلـىـ وـجـودـ فـروـقـ ذـاتـ دـلـالـةـ إـحـصـائـيـةـ بـيـنـ الـمـجـمـوعـةـ التـجـرـيـبـيـةـ وـبـيـنـ الـمـجـمـوعـةـ الضـابـطـةـ فـيـ الـقـدـرـاتـ الـأـرـبـعـةـ لـتـفـكـيرـ الـابـتكـاريـ، وـهـيـ الـطـلـاقـةـ، وـالـمـلـرـونـةـ، وـالـأـصـلـةـ، وـالـتـفـصـيـلـاتـ. وـكـانـتـ جـمـيعـ هـذـهـ فـروـقـ لـصالـحـ الـمـجـمـوعـةـ التـجـرـيـبـيـةـ كـمـاـ دـلـ ذـلـكـ اختـيـارـ «ـتـ»ـ.

وـقـامـ قـنـاوـيـ (1993مـ) بـإـجـراءـ دـرـاسـةـ مـلـعـرـفـةـ أـثـرـ بـعـضـ اـسـتـراتيجـيـاتـ التـدـريـسـ العـصـفـ

الذهني - الحل الإبداعي للمشكلات - تألف الأشتات في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي. وقام الباحث بإعداد ثلاث وحدات متكاملة لطلبة الصف الثاني المتوسط، وقام بتدريسيها بنفسه للمجموعات التجريبية الثلاث، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في تنمية التفكير الإبداعي لدى المجموعات، وأن إستراتيجية تألف الأشتات كانت أكثر فاعلية من الإستراتيجيتين الأخريتين.

وهدفت دراسة إبراهيم (1996) إلى معرفة أثر كل من استراتيجية المجموعات الصغيرة وحل المشكلات في مادة الكيمياء على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الماداة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

تكونت العينة من (240) طالباً بالصف الأول الثانوي العام بمدرسة ثانوية بمحافظة الشرقية، تم توزيعهم على ثلاثة مجموعات بواقع (80) طالباً بكل مجموعة.

#### المراجع

البكر، رشيد. تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد، ط١، 1422هـ - 2002م.  
الحارثي، إبراهيم محمد. تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الشقرى، ط١، 1421هـ 2000م.

الحامد، محمد. البكر، رشيد. الحارثي، مسلم، معاجيني، أسامة المشروع المتكامل لتنمية الإبداع في المنهج المدرسي. الرياض: وزارة التربية والتعليم. مركز التطوير التربوي، 1422هـ 2001م.

خير الله، سيد محمد. الكناني، ممدوح. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية، 1983م.

- درويش، زين العابدين. تنمية الإبداع. القاهرة: دار المعارف، 1983 م.
- الشرقاوي: أنور. الابتكار وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1999 م.
- قطامي، نايفه. تعليم التفكير. عمان: دار الفكر. ط١، 1421 هـ 2001 م.
- قطامي، يوسف. تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع. ط١، 1990 م، 1410 هـ
- قناوي، شاكر. تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 1993 م.
- كوسه، سوسن عبد الحميد. فاعلية استخدام برنامج معد لتنمية التحصيل والتفكير للبنات جدة، 1421 هـ
- نشواني، عبد المجيد. علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ط٣، 1986 م، 1407 هـ
- Britz, j. (1993) problem solving in Early childhood class rooms. Eric.
- Ching, W. Ruey, Y. (2002) The effects of creative problem solving training on creativity, Black well publishersltd. P: 35.
- Gick, M. (1986) Problem solving strategies, Educational Psychologist, 2-99.
- Goor, A. Sommerfeld, R. (1985). A comparison of problem solving processes of creative and - Non - creative students. Journal of Educational psychology. Vol. 77. No.4. PP,495.
- Krelifik, S. (1977) problem solving some considerations. Arithmetic Teacher, P: 52.
- Proudfoot, A. (1981) the Examination of problem solving processes by fifth - grade children and Effect on problem solving performance. Vol. 41, No3, P:3932A.
- Stein, M. (1975) simulating creativity, New York: Academic press. P: 35.



## الفصل السادس

### أهم نظريات الإبداع

أولاً: أهم نظريات الإبداع

ثانياً: التفكير الابتكاري للمتفوقين وعلاقتها بالإنجاز والتحصيل الدراسي التي تؤثر في موهاباته في البيئة الليبية.

إن الطلاب المهووبين والمتميزين لا تخلو منهم أي صفوف دراسية في مدارسنا؛ مما يستوجب الاهتمام بهم ورعايتهم، عن طريق إشباع حاجاتهم وتوفير إياهم البرامج الدراسية، المتسقة بالإثراء، واستخدام الطرق التعليمية المناسبة معهم، من أجل مساعدتهم على التفتح والنمو والتطور، حتى لا يقعون ضحية سوء الفهم ويعانون العديد من المشكلات النفسية والانفعالية، سواء في البيت أو المدرسة.

لا شك أن العديد من الدول العربية قد قطعت أشواطا هامة في تعليم التعليم وتطويره من الناحية الكمية، وقد أن الأول أن توجه جهودها ونحن في مستهل الألفية الثالثة إلى التطوير النوعي للنظام التعليمي، حتى يؤدي رسالته على أفضل وجه. بحيث ينصب الاهتمام على مشاكل الفروق الفردية بين الطلاب وأخذها بعين الاعتبار في المخططات التربوية والتعليمية؛ عن طريق التصدي لتكيف المقررات والبرامج الدراسية بشكل أو بأخر، كي تستجيب لمختلف فئات الطلاب الذين نصفهم عادة تحت اسم: «الفئات الخاصة».

فعلى الرغم من أهمية الجهود التي تبذلها بعض الدول في هذا المجال، فإنه لا يزال الاهتمام بهذه الفئات الخاصة في بدايته. فهو اهتمام كثيراً ما يوجه إلى فئات الطلاب الضعفاء أو الذين يعانون صعوبات في التعلم، أو الذين يصنفون عادةً في خانة «فئات ذوات الحاجات الخاصة». أما الطلاب الموهوبون أو المتفوّقون فإن الاهتمام بهم ومساعدتهم ما يزال محتشماً، وأن لم نقل منعدماً، في بعض الدول. وقد لا يتجاوز مستوى الإعجاب والتشجيع بمكافآت مادية تقديرية رمزية في نهاية العام الدراسي؛ في أحسن الأحوال؛ بدعوى أن المتفوّقين لا يحتاجون إلى مساعدة، وأنهم قادرّون على التفوق في التحصيل الدراسي، بمجرد التركيز والاعتماد على جهودهم الذاتية، دون ما مساعدة، من قبل المدرسين أو الأخصائيين النفسيين.

وفي حالات كثيرة فإن التلاميذ الموهوبين كثيراً ما لا تكتشف مواهبهم ما لم يظهروا تفوقاً في المجال الدراسي. ذلك أنه لا تبدل أي جهود تذكر لاكتشافهم. مما يؤدي إلى الخلط بين التفوق المدرسي والاقتدار الشخصي. وتبعاً لذلك فإن الموهوبين لا يجدون اهتماماً ورعاية تذكر، مما يعرض مواهبهم إلى الانطفاء، وبذلك تضيع طاقاتهم ولا يستفيد المجتمع من مواردهم التي تعتبر أفضل رأس مال في عالم اليوم.

إن هناك العديد من الموهوبين والمتفوّقين من الأطفال والمراهقين الجالسين على المقاعد الدراسية في مدارستنا، دون الاعتراف بضرورة إشباع حاجاتهم. وقد نفذ صبر العديد منهم وسئم انتظار زملائه ليتعلّموا المهارات والمفاهيم التي قاموا هم بإتقانها قبل زملائهم منذ ستين أو أكثر .(Gary A. Davis & Sylvia B. Rimm, 1994)

إن بعض الموهوبين يجدون النظام المدرسي نظاماً مملاً، فيقومون باختلاق الأعذار أو التظاهر بالمرض للتهرّب من تفاهاته وبساطته، التي كثيراً ما يرون أنها لا تفيدهم. والبعض الآخر يشعر بضرورة إخفاء أو التستر على براعتهم ومهاراتهم، تجاه زملائهم، الذين لا يكتون لهم الود ولا يهتمون بهم. أما البعض الآخر من هؤلاء الموهوبين، فإنهم يغادرون المدارس، كليةً إذا كانوا قادرين على القيام بذلك. وهناك فئة أخرى من

الطلاب المهووبين، قد تتحمل المدرسة، غير أنها في الوقت ذاته تعمد إلى إشباع حاجاتها العقلية والإبداعية أو الفنية خارج التعليم النظامي؛ وهي الفئة المحظوظة، التي وجدت تفهماً لإشباع حاجاتها في الوسط الأسري.

إن الأطفال المهووبين والمتتفوقين كغيرهم من الأطفال يعانون العديد من المشكلات التي يعاني منها الأطفال العاديين؛ ولكنهم فضلاً عن ذلك يعانون من مشكلات أخرى ناتجة عن تمييزهم عن أقرانهم العاديين. ولقد عبرت «هولينجوريت» التي تعتبر الحاضنة والأم لحركة تعلم المهووبين والمتتفوقين في أمريكا عن واقع هؤلاء الأطفال تعبيراً بلি�غاً، عندما وصفتهم بأنهم «أكتاف صغيرة تحمل عقولاً كبيرة». وقولها كذلك: «أن الجمع بين عقل الراسد وعواطف الطفل في جسم طفولي، معناه مواجهة صعوبات معينة» (Hollingworth, 1942).

التاريخ معرض لأحوال الأمم، ضعيفها وقوتها. وبدراسة التاريخ نتعرف على منابع القوة والضعف. يعلمنا التاريخ أن أهم منابع القوة قيام عدد من أبنائها بتحمل مسؤولية التغيير، فالنقلة الحضارية تتطلب أشخاصاً غير عاديين من حيث الملكات الفردية الذهنية للتفكير في قضايا الأمة وابتکار حلول لها. والمقدرة على ابتكار الحلول يتطلب برنامجاً علمياً يستنفر مهارات التفكير وينميها، لكنه في الوقت ذاته يبدأ بتناول النفس البشرية فيحصل فيها المهارات الحياتية من اكتشاف المرء للطاقات الخاملة فيه فينشطها. لذا تتطلب النقلة الحضارية تقديم برنامج لرعاية فئة خاصة من برامع الأمة. هذه البراعم هي التي تعرف بفئة «المهووبين». وقد اهتمت عدد من الدول العربية - على تفاوت في تاريخ البداية - بهذه الفئة أسوة بما يتم في الدول المتقدمة.

إن موضوع اكتشاف المتتفوقين وحسن استثمارهم أصبح يعد الشغل الشاغل للعديد من الدول المتقدمة في العصر الحديث مما جعلها ترصد الأموال الضخمة في البحث عنهم ورعايتهم وحمايتهم وتشجيعهم بل بذلك المساعي الجبار لاستقطاب المواهب من الدول الأخرى ومنحهم أجزل الحوافز، ووفرت لهم فرص الابتكار

والإبداع في مختلف المجالات، لاحظ تانينباوم (Tannenbaum) ضرورة رعاية المهووبين إكراما للأمة وضرورة للبقاء والاستمرار وأكد على ضرورة معاملة هذه الفئة من الأطفال كما تعامل الموارد البشرية الطبيعية المغمورة في أنحاء بلدان العالم. حيث أن للأطفال المهووبين طاقات كامنة. ولاعتبارات أخلاقية تظهر الحاجة إلى تطبيع هذه الطاقات وتدربيها ليكونوا قادة المستقبل، مع تهيئة الظروف المناسبة لإظهار السلوك التنافسي الإيجابي ليشعر فيه الطالب بالربح والخسارة، ومناقشة إبداعات الطلاب وتحديد مستوى باستعمال اختبارات تحديد المستوى للأطفال المهووبين (محمود 1994، ص 80-81).

ونحن لازلنا فيه لا نولي رعاية للمهووبين واكتشافهم الأهمية الكافية الأمر الذي أدى إلى انطفاء هذه الشعلة لدى الكثير من أبنائنا. في حين أنها لا نعرف على وجه الدقة عدد الأطفال ذوي المواهب الممتازة في الجماهيرية لأن اغلب التقديرات تؤكد بأنه يوجد من بين عدد تلاميذ المدارس بالجماهيرية والبالغ عددهم (10606067) تلميذ وتلميذة أن هناك حوالي 6% أو 62% منهم من المهووبين ومعنى هذا أن جيشاً عظيماً يتراوح بين (22000-110000) طفل يمكن اعتبارهم من ذوي المواهب المتوسطة أو الممتازة والتي قد يصل أحد أصحابها في يوم من الأيام إلى مرتبة بما بلغه المخترين أو الفنانين أو العلماء أو الأطباء. إن هذا الرقم يوضح فداحة وخسارة المجتمع في اثمن عناصره البشرية. هذا إلى جانب أنها في إهمالنا لاكتشاف المهووبين ورعايتهم ما يجعلنا نسيء إليهم وذلك عندما نساوى بينهم وبين إقرانهم من العاديين في فصول الدراسة، لأننا بذلك نحرّمهم من فرص الارتقاء إلى أعلى مستوى يمكنهم أن يصلوا إليه. وبالتالي فنحن في فرص استثمار قدراتهم لصالح الفرد والجامعة وسوف نتناول في هذا الفصل بالدراسة والتحليل أحد الموضوعات التربوية ذات الأهمية البالغة وذلك من ناحيتين:

الأول: مفهوم الإبداع وأهم نظرياته.

ثانياً: معرفة التفكير الابتكاري للمتفوقين وعلاقتها بالإنجاز والتحصيل الدراسي التي تؤثر في نمو مواهبه في البيئة الليبية.

ثالثاً: هي ما يرجى من تطبيق هذه المعرفة بما يحقق مزيداً من التنبؤ بمواهب واكتشافها والتحكم في العوامل البيئية التي يمكن أن تشجع على نموها في المدارس الليبية.

والدين الإسلامي يدعو إلى التفكير، فهو لا يعرف الكهانة ولا الوساطة بين الخالق والمخلوق ولذلك الخطاب في الإسلام يتوجه إلى العقل، وإذا ذكر العقل في الإسلام فإنما يذكر في المقام التعظيم والدعوة إلى وجوب العمل به، وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تحت المؤمن على التفكير وتحكيم عقله كقوله تعالى: إن في السماوات والأرض آيات للمؤمنين (3) وفي خلقكم وما بيتم من دابة آيات لقوم يوقنون (4) واختلاف الليل والنهار وما أنزل الله من السماء من رزق فأحيا به الأرض بعد موتها وتصريف الرياح آيات لقوم يعقلون (5) (الجاثية 3 - 5).

فالإسلام يشجع أبناءه على التفكير في مخلوقات الله، وفي معجزاته العظيمة، لكي يزداد أيمان المسلم رسوحاً، ولكي يستند اعتقاده في الله تعالى ورسوله الكريم علي أساس من العقل، إلى جانب الإيمان القلبي. فالإسلام لا يخاف من العقل وأعماله. كما كانت تخاف الأديان السابقة منه، بل أن القرآن يلوم الناس على عدم استخدام العقل إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون (22) (الأنفال 22).

فللعقل دوره في الإسلام في الأيمان، وفي منهج الحياة ونظمها. ومهمة الرسول ﷺ أن يبلغ، وأن يوضح وأن ينبه العقل إلى تدبر دلائل الهدى (عميرة 1401هـ ص 22) فرسالة الإسلام توقظ العقل وتوجهه، وتخاطبه، وتوضح له طريق النظر الصائب. يهتم القرآن الكريم، الذي هو دستور المسلمين الخالد، بتربية العقل الإنساني، وتنميته قدراته ومصدر اهتمام الإسلام بعقل الإنسان أنه مناط التكاليف، وعليه فهم الشريعة وتطبيقاتها، وإذا اختل العقل فقد قواه فقد سقطت التكاليف عن صاحبه. بل أن الإسلام قد

حرص على أن يظهر العقل من رواسب الماضي من المعتقدات والتصورات التي لم تقم على يقين وإنما قامت على مجرد الظن والتقليد

### التعليم والإبداع:

طبيعة العصر تتسم بالسرعة الفائقة في تطور وتراكم المعلوماتية الأمر الذي يجعل إعداد وتدريب العناصر البشرية ذات القدرة العادلة أمراً ذا مردود قليل، وتحتاج إلى زمن أطول مما تسعفنا به سرعة التقدم في الأجهزة والمعدات وهذا ما يفرض الحاجة إلى قوى بشرية متفوقة قادرة على سرعة الاستيعاب لاختزال الزمن وسرعة الاستجابة لمتطلبات العصر وهذا ما يتحقق باكتشاف القوى الحية المتفوقة في الجيل الجديد ورعايتها. وفي الواقع، فإن كل دولة، تحاول أن ترعى أبنائها من الطلاب المتفوقين وتضع لهم برامج خاصة، ، تتناسب مع قدراتهم العقلية وتعامل مع درجة استعداداتهم ومويلهم، ويُمكن أن تبصر هؤلاء الطلاب المتميزين بأهمية حياتهم المستقبلية وحياتهم العملية، مما يدفعهم إلى المزيد من الإنجاز الأكاديمي وبشكل فعال.

إن النظام التعليمي الحالي في الجماهيرية قائم في جوهره الأساسي على الاهتمام المتوسط من الطلبة ولم تأخذ بعين الاعتبار المتفوقين والمهووبين فمعظم مدراسنا ومناهجنا وأساليب التدريس كلها موجهه علي تحصيل مادة علمية بطريقة نظرية خالصة يقاس النجاح فيها بمدى تحصيل الطالب من هذه المادة الأمر الذي جعل مدارسنا تفشل غالباً في مواجهة حاجات الأفراد والمجموعات والمهووبون مجموعة من تلك المجموعات المهمة. وأن هذا النظام التعليمي قد تجاهل الخامات الدقيقة وسبب لنا إهدار عناصر القوى البشرية وكذلك يجب أن يستهدف ذلك التغيير الإنساني وتنمية قدراته واكتشاف مواهبه وتعديل البرامج الدراسية شكلًا ومضمونًا وإيجاد مناخ تربوي يساعد على تفتح القدرات وتنميتها إلى جانب ذلك توجيه الاهتمام بصورة فعالة إلى العناصر المتفوقة من أبناء ليبيا من حيث اعتماد وسائل الكشف عنهم ومعرفة سماتهم الشخصية وتتوفر

الرعاية الازمة لإنماء مواهبهم وبجدية وفاعلية وهذا ما يؤكده أهمية البحث وال الحاجة إليه. بالإضافة إلى قلة الأبحاث والدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي وعلاقته بالإنجاز العلمي وتختلف البرامج التربوية والتعليمية الخاصة بالطلبة المتفوقين دراسياً عن تلك البرامج التي تقدم للطلبة العاديين، نتيجة لاختلاف أهداف البرامج الخاصة بكل فئة منهم، كما أن الآراء اختلفت حول البرامج التي يفترض تقديمها للطلبة المتفوقين أنفسهم نظراً لاختلاف الفكرة التي تقوم عليها هذه البرامج. وأن أصواتاً تتعالى هذه الأيام وتنادي بضرورة إصلاح نظم التعليم عندنا، إلا أن الإصلاح لصالح المتفوقين لم يكن مطروحاً بصورة فعالة حتى الآن (عبد الستار إبراهيم 1979). ص 175 يشهد العالم اليوم ثورة علمية ومعرفية هائلة دفعت الإنسان للبحث عن أفكار جديدة قادرة على مواجهة متطلبات العصر ومواكبة تطوراته السريعة مما فرض على التعليم أعباء أساسية ومهمة فأصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية عدم نقل المعارف والمهارات فقط بل تعلم سبل التفكير والإبداع. إن المؤسسة المدرسية التي تنشدتها في عام اليوم مطالبة بأن توفر على الأقل الحد الأدنى من الشروط التي تحفظ للأمة أبناءها الموهوبين والمتفوقين، لكي لا يتحولوا إلى عاجزين متذمرين التحصيل. إن عليها أن تلعب دور المساهم في تطوير تعليم الموهوبين والمتفوقين لأن تساهم في مشكلة تدني تحصيلهم الدراسي؛ خاصة وأن العديد من الأنظمة التربوية منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين، في العديد من دول العالم، تميزت بالرهان على التربية المتسمة بالجودة؛ لما للموارد البشرية بشكل عام من أهمية في التطوير المجتماعي؛ وهذا ما أدى في العقود الأخيرة، إلى ظهور العديد من الدراسات النفسية والتربوية، لفتح آفاق جديدة للتعامل مع المتعلمين.

إن التربية والتعليم يؤديان دوراً أساسياً في تكوين إنسان هذا العصر حيث ظهرت في الحضارة اليونانية العناية بالمتفوقين خاصة عندما دعى أفلاطون إلى ضرورة الاهتمام بذوي القدرات العقلية العالية من حيث اكتشافهم وتربيتهم وأعدادهم ليكونوا قادة في

الأمور التي تحتاج إلى تفكير وتدبر. وقد ورد الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث عن الاهتمام بالمبتدعين وبذل المسلمين جهوداً للكشف عن النابغين والموهوبين في شتي المراحل العمرية المختلفة فقد كان الأئمة في المساجد والمعلمون في الكاتيب جادين في البحث عن المتميزين من طلاب العلم الذين يتعلمون علي ايديهم واعتمدوا للكشف عن أولئك التلاميذ علي تقديرهم للنباهة والتميز وبرز علماء وفلاسفة مسلمون أكدوا علي أهمية الاهتمام بهذا الجانب ومن أولئك العالم الاجتماعي أبن خلدون<sup>(1)</sup> وفي القرن التاسع عشر بدء الاهتمام العالمي بالمتوفقين فقد نبه جيلفورد علي ضرورة الاهتمام بذوي القدرة علي الابتكار من خلال ندائه الشهير عام 1956م الذي وجهه للمربين الأمريكيين وقد تبع ذلك نهوض الجامعات ومراكز البحث وكل العاملين في علم النفس والتربية لدراسة هذه الظاهرة وتفسيرها، ودراسة طرق الكشف عن المتوفقين وإجراء التجارب لتطوير أساليب التربية المناسبة لهم ، وقد جاء هذا الاهتمام بذوي القدرات الابتكارية أيضاً كرد فعل لإطلاق الروس للقمر الاصطناعي في العام 1957 وتفوقهم في مجال الفضاء، كما تم إعادة النظر في التعليم في المدارس والجامعات الأمريكية عندما صدر تقرير سنة 1983 بعنوان «أمة معرضة للخطر» وذلك نتيجة لغزو المنتجات اليابانية للأسوق الأمريكية (زحلوق، 1986، ص95).

وقد استمر هذا الاهتمام من قبل علماء النفس والتربية وبخاصة منذ النصف الثاني من القرن العشرين فقد تشعب الاهتمام بالتفكير الابتكاري وتنوعت مناهج البحث فيه وظهرت أنواع من التخصصات فيتناوله فقد اهتم (gaifod) وهو رائد في مجال الابتكار واختباراته وكذلك العالي (torrane) بمظاهر السلوك الابتكاري لدى الأفراد فضلاً عن إسهاماته في عدد من الدراسات والاختبارات والبحوث في هذا المجال (الحناوي 1996ص46) لما عني بالابتكار لدى المراهقين كلا من (Jackson. Koetzels» في جامعة شيكاغو (خليفة2000، ص48)

واهتم معهد بحوث كفاءة الجماعة في جامعة النيوي بالظروف التي تزيد من

السلوك الإبداعي لدى أعضاء الجماعة وقد انتشر في أواخر القرن العشرين الاهتمام بال التربية الإبداعية ومن ابرز الجهود ((معهد التربية الإبداعية التابع لجامعة «وتالو» في نيويورك (البغدادي 2001، ص12).

وقد انعكس هذا الاهتمام العلمي في عدد كبير من البحوث والدراسات في مختلف البلدان العربية. حيث تم القيام بعدد من الأنشطة من بينها عقد حلقات دراسية في عدد من الدول العربية ففي عام 1969 عقدت حلقة دراسية في القاهرة وكان موضوع اهتمامها تربية المراهقين والمعوقين في البلاد العربية. وعقدت الحلقة الدراسية التي أقامتها الجامعة العربية في الموضوع نفسه في الكويت في العام 1973 وفي عام 1984 في بغداد عقدت ندوة لرعاية الطلبة المراهقين بدول الخليج. كما عقدت في البحرين الحلقة الدراسية عن تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين في دول الخليج. وفي العام 1986 (زحلوق 1996ص 93) كما عقد المؤتمر العلمي العربي لرعاية المتفوقين في عمان خلال المدة من 21 تشرين أول 2 تشرين الثاني عام 2000 تحت شعار التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل. وقد شارك في أعمال المؤتمر لجنة من القيادات التربوية وأساتذة الجامعات والمربين في كل من مصر، والعراق، وال سعودية، والكويت، والبحرين، والإمارات العربية المتحدة وفلسطين ولبنان فضلاً عن الأردن ومن أهم أهداف المؤتمر الإطلاع على آخر التجارب العربية والدولية وتوثيق الصلات العلمية والتربوية بين المهتمين من مختلف الدول العربية، والتعریف بحاجات هؤلاء المتفوقين ومشكلاتهم وأساليب رعايتهم ووضع البرامج الخاصة التي تساعد المعلم علي تنمية التفكير العلمي الإبداعي لديهم وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعليمهم (المجلس العربي للمراهقين والمتفوقين 2000 ص1).

كما عقد مؤتمر الإبداع والمبدعين والتربية بجامعة حلب من 29 / 11 إلى غاية 1/12/2004 فويظهر الاهتمام بهذه الشريحة أيضاً من خلال البحوث التي تناولتهم وما أكدته الدراسات.

كما شهد القرن العشرين في ليبيا مراجعة شاملة للنظام التربوي، غايتها الارتقاء بالعملية التربوية لتمكن من مواجهة متطلبات العصر السريع الشامل الذي يشهده العالم وقد أشار الكتاب الأخضر ((أن التعليم الإجباري تجهيل إجباري) القذافي ص 184)) يدعو إلى حرية التعليم ولا يعني إهمال تعلم المتفوقين ولا يعني إعطاء كل الأفراد نفس التعليم بل تعني إتاحة الفرصة لكل في المجتمع لأن ينمو إلى أقصى ما تؤهله له إمكاناته واستعداداته، مادامت هناك فروق واضحة بين التلاميذ في إمكانياتهم وقدراتهم، فلابد، من تزويد المتفوقين بالبرامج التي تمكّنهم من الانطلاق وتنمية هذه الإمكانيات والقدرات وقد ظهر الاهتمام بالمتفوقين في ليبيا عام 1973 حيث قام المسؤولون عن التربية والتعليم ببعض الخطوات منها:

- (1) استبدال حصة الأشغال اليدوية المقررة بالملارس إلى حصة لتنمية مواهب الطلبة ورعايتها
- (2) فتح ملف خاص بكل طالب، يحفظ، في المدرسة التي ينتمي إليها، تدون فيه مواهبه للاستفادة منها في المستقبل، على أن يحظر تسليم هذا الملف.
- (3) إصدار القرار رقم 1973 / 92 هـ والذي يقضى بتشكيل لجنة ينطاط بها دراسة تربية مواهب الطلبة بالملارس في جميع أنحاء الجمهورية وأن من أهم البرامج التي ظهرت في التسعينيات تمثل في مركز الفاتح للمتفوقين ببنغازي الذي أنشئ في 28/11/1994 ومن هذا المنطلق أعلاه كان الاتجاه ينمو نحو تنفيذ برامج جديدة تستهدف تنمية التفكير الابتكاري وداعية الإنجاز فبدأت تظهر متغيرات جديدة لها علاقة وثيقة بالإبتكار وداعية الإنجاز ويرجع الفضل إلى (هنري موراي) في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز أي التراث السيكولوجي منذ عام 1938م ويتركز تعريف مونري علي تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار، سرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها

بالممارسة الناجحة للقدرة. وقد نبه (بلوم bloom) أن للعوامل الشخصية والداعية أهمية في تحديد الإنجاز الابتكاري (سعيد 1990 ص 81).

فعملية الابتكار لا يمكن أن تتم بمعزل عن سياقات العمليات النفسية ومن أهمها دافعية الإنجاز وأن الفرد كي يستطيع أنجاز أنشطة ابتكارية لأبد له من طاقة دافعية كامنة وقد لاحظت (كوكس cox m.) وهي واحدة من الذين يعملون مع (تيeman) أهمية العوامل الشخصية فهي ترى من خلال بعض دراساتها أن الذكاء المرتفع لا المرتفع جداً مع درجة عالية من المثابرة يتحققان الابتكار أكثر مما لو كان الذكاء مرتفع جداً مع درجة منخفضة من المثابرة. (روشكا 1989 ص 17)

إن مراجعة الدراسات الميدانية التي بحثت في العلاقات الارتباطية بين التفكير الابتكاري والجوانب النفسية والوجودانية أكدت على وجود علاقة ارتباط موجبة بين القدرة على التفكير الابتكاري التوافق النفسي والاجتماعي كدراسة (جابر 1980، ص 195) ودراسة (الميناوي 1990، ص 124)، ودراسة (خليل 1992، ص 283) وأشارت نتائج دراسة كل من (الدليم 1999، ص 24) وإسماعيل 1984، ص 28). (وغندور وموسى 1990، ص 38)

أي وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الابتكاري ودافع الإنجاز فالعملية الابتكارية يقف خلفها العديد من الدوافع كدافع الإنجاز أو تقدير الذات وتحقيق الذات فالتعبير عن الذات وتحقيقها يؤدي إلى السعي نحو الأصالة والتفرد. (الكناني 1988، ص 315).

ولقد وأشارت نتائج الدراسات أن المتفوق دراسياً قد تميز العادي من طلاب المرحلة الثانوية بارتفاع مستوى المثابرة والتعيم والاكتفاء الذاتي وكما وأشارت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين دراسياً قد تميزوا عن إقرانهم العادي بارتفاع درجة ذكائهم وتقبلهم لمطالب الدراسة والمثابرة والاتزان (عبد الغفار، 1967)

وأشارت دراسة (سيد خير الله، 1973)، إلى التفوق الشخصي واجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الابتدائية ومن نتائج هذه الدراسة على وجود ارتباط موجب ودال بين التوافق والتحصيل. ودراسة (عبد الرحمن سليمان 1988) حول العلاقة بين دافع الإنجاز وبعض المتغيرات وكذلك التخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة ومن نتائج هذه الدراسة أن الدافع للإنجاز ذو علاقة دالة مع متغيرات الحالة الاجتماعية والجنس وكذلك المعدل التراكمي. وفي دراسة كل من (حسن مصطفى ومحمد السيد عبد الرحمن 1989) حول بعض متغيرات شخصيته للمتفوقين والمتاخرين دراسيًا من طلاب مرحلة التعليم الأساسي وفي دراسة (مرزوق عبد المجيد أحمد 1990) حول أساليب التعليم ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين والمتاخرين دراسيًا. وكذلك دراسة (عبد اللطيف، 1991) حول تقبل التلاميذ للمساعدة من أقرانهم المتفوقين واثر ذلك علي التحصيل الدراسي. وتأتي أهمية البحث الحالي من أهمية موضوع التفكير الابتكاري والذي أصبح اللغة السائدة في العصر الحديث فقد انتقل اهتمام علماء النفس في دراسة الشخص الذي إلى دراسة المبتكر والعوامل التي تسهم في ابتكاره وكيفية تنمية الابتكار الفردي والجماعي ودور مؤسسات التربية في تشجيع الابتكار ونموه كما تحول الاهتمام من التعليم المعرفي الذي يعتمد على حشو المعلومات إلى التعليم الابتكاري الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق ومواجهة المشكلات وتقديم الحلول الابتكارية وذلك لما لقدرات التفكير الابتكاري من دور مهم في تطوير المجتمع الحديث(عبداد 2001، ص 37) ويري (الفينيش 1983) أن الهدف من التربية يجب أن يكون منصبًا على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري وتعزيزها بكل الوسائل والأنشطة الممكنة التي يمارسها المتعلم (الفينيش 1986، ص 13) ويؤكد الباحثون وجود حاجة ماسة لتنمية الابتكار لدى الطلبة وليس من وسيلة إلى ذلك إلا التربية والتعليم (الغنايم، 1975، ص 87) لذلك بربت الدعوة إلى تنمية التفكير الابتكاري بإعادة تخطيط البرامج الدراسية التي تساعده الطلبة في إثارة التفكير الابتكاري عن طريق تقدم برامج دراسية إبداعية.

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أن هناك ارتباطاً بين دافع الإنجاز الدراسي والتفكير الابتكاري لدى الطلبة كما أشار (منسو 1991) بأن تورانس (torrance 1969) قد أوصى بأن يكون مقاييس التفكير الابتكاري موضع اهتمام المربين عند اختيار طلاب المدارس لتأكيده على أن دافع الإنجاز الدراسي يعد أحد المتغيرات التي ترتبط بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، كما في دراسة (ساوفدوزويبيني 1981)، (saunders, yaany) 1985 (القطاونة) 2003 (ماريا 1980) (قام 1992) (ابوصر 1996) (المليكي 2001) حضاؤنه (1984).

فإن ذلك يدعو إلى استكمال عملية البحث بالتعرف على التفكير وعلاقته بدافعي الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الليبيين كما يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية تنمية التفكير الابتكاري التي تعد حاجة ملحة عن حاجات المجتمع الحاضرة والمستقبلية وتأتي أهمية هذا البحث عن طريق المساهمة العلمية الفاعلة في إضافة بعض الحقائق عن التفكير الابتكاري وعلاقته بالإنجاز الدراسي في مجتمع من المجتمعات كالمجتمع الليبي ويكتسب البحث أهميته من أهمية الفئة المستهدفة فيه وهم الطلبة (المتفوقون) التي تقع أعمارهم من (12 إلى 18 سنة) حيث يعد هذا العمر محراجاً بالنسبة لهم فهم يمرون في فترة ثنو سريعة.



## الفصل السابع

# التفوق العقلي والابتكار في التعليم

### الابتكار والتفكير:

وهي القدرة العقلية العامة والرغبة في العمل الجاد والإنتاج على مستوى عال من الابتكارية المقاومة بتوسيع الأفكار. (Wolf 199p. 55) والابتكار هو حقيقة تفاعلات بين الأشخاص والعمليات التي تتم بين الفرد وذاته. (العيدي 1993، ص 13).

### التفكير:

يقول أهل اللغة: أن المعنى اللغوي للتفكير هو إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول أي لمعنى المجهول و«فكرة في الأمر» تعني أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى ما لا يعلم. و«الفكر» أيضًا يأتي بمعنى إعمال العقل في العلوم للوصول إلى المجهول (المعجم الوسيط، مادة فكر).

ويرى كيري وغودباستر (Kirby & Goadpaster, 1995) أن الطريق الأسلم لتعريف التفكير هو تعريفه عن طريق نتاجاته ومخرجاته التي تتجلّى في أسلوب التعامل مع الناس. وحسب هذا الفهم فإن التفكير هو نشاط الدماغ الذي يمكن التعبير عنه شفوياً أو كتابياً أو حركيًّا، بالكلام المقصود أو المسموع، أو بالرسومات أو الإشارات. وأما تعليم التفكير في التفكير. فكيف نفكر في تفكيرنا؟

إن هذا السؤال يمكن أن يدخلنا في حلقة مفرغة إذا لم نكن على حذر؛ فالتعرف

على العقل بالعقل يشبه محاولة رؤية العين بالعين ترى جميع الأشياء إلا نفسها، ولا يمكن أن ترى نفسها إلا عن طريق المرأة.

فما مرآة التفكير؟ لقد ذكرنا أنّا أنّا أن التفكير - حسب تعريف كيري وغودباستر - يعرف بنتاجاته ومخرجاته. فإذا استطعنا إخراج التفكير على شكل كلام مكتوب على الورق أو مسموع، أو إذا عربنا عن تفكيرنا بالرسومات أو الحركات فإنه من الممكن رؤيته ومناقشته وتعديله أو تغييره. فإن التعبير عن التفكير بالطرق المختلفة يسمح لنا برؤيته. فإذا أخرجت أفكارك وعبرت عنها بأي طريقة يفهمها الآخرون واستمعت إلىرأي غيرك فإنك تستطيع أن ترى أفكارك وتكتشف أن كانت جيدة أم لا، أو أن كانت تصلح للحياة الواقعية أم لا. وفي ضوء ذلك يمكنك تعديلها أو تغييرها أو تثبيتها. فمرآة الفكر هي الكتابة أو التحدث أو الرسم أو أداء حركات معينة. فالطريقة إلى تعلم مهارات التفكير هي إخراج التفكير وجعله في متناول الآخرين. فإن إخراج التفكير بإحدى الأشكال التي ذكرناها سالفا هو العملة المتداولة لتعليم مهارات التفكير (الحارثي، 2001: 47 - 51). وسوف يقتصر البحث في هذا المقام على أحد أنواع التفكير المهمة وهو التفكير الإبداعي.

التفكير أمر مأثور لدى الناس يمارسه كثير منهم، ومع ذلك فهو أكثر المفاهيم غموضا وأشدّها استعصاء على التعريف ومرد ذلك إلى أن التفكير لا يقتصر على مجرد فهم الآلية التي يحصل بها. بل هو عملية معقدة متعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها فالتفكير عملية ذهنية لها أركان وشروط وتدفعها دوافع ومثيرات، وتقف في طريقها العقبات والتفكير هو نشاط يحصل في الدماغ بعد الإحساس بدافع معين، مما يؤدي إلى تفاعل ذهني مابين قدرات الذكاء وهذا الإحساس والخبرات ومما يحصل ذلك بناء على دافع لتحقيق هدف معين بعيدا عن تأثير المعوقات.

### الابتكار:

يشير والاس (Wallas, 1970) إلى عملية الابتكار (الإبداع) على أنها: «عملية تفكير موجه بشكل عام نحو تحقيق هدف خاص هو حل مشكلة، وبلغ الذروة في توليف الأفكار التي تحل محل تلك المشكلة أو تقدم حلولاً لها». تشير بعض المراجع إلى أن بعض الباحثين يرون بأن ثمة فروقاً بين الإبداع والابتكار، ويرون أن الإبداع يتناول الجانب النظري والأدبي بينما الابتكار يتناول الجانب التطبيقي والعلمي، وبمعنى آخر أن آية فكرة أصيلة جديدة فهي فكرة مبدعة، ولكن إذا تحولت هذه الفكرة إلى واقع حقيقي ملموس فإنها تحول إلى ابتكار (الحمدادي، 1999، ص35). وفيما يبدو أن التفريق المشار إليه لا يتجاوز الأطروحات النظرية؛ حيث توجد قرائن يدل مجموعها على أن المفهومين (الإبداع، والابتكار) يصيران عملياً إلى شيء واحد

### الإبداع:

ورد في لسان العرب تعبير بدع الشيء يبده معنى أنشأه وبده، وأبدع الشيء بمعنى اخترعه على غير مثال. أما من الناحية الاصطلاحية فليس هناك اتفاق واضح بين المختصين في تحديد المقصود بالإبداع وكيفية تعميمه ورعايته نظراً لاختلاف المدارس النظرية التي تناولت هذا المصطلح.

وتشير المراجع المختلفة إلى أن الإبداع بمفهومه الكلاسيكي يشير إلى أحد مفاهيم علم النفس المعرفي، إذ ينظم سمات استعداداً دية معرفية وخصائص انفعالية تتفاعل مع متغيرات بيئية لتתרم ناتجاً غير عادي تتقبله جماعة ما في عصر ما لفائده أو تلبته لحاجة قائمة (جروان، 1889). أما الإبداع بالمفهوم التربوي فقد عرفه تورنس (Torrance) بأنه عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلاف الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختبارها، وإعادة

صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين. (الحارثي، 1999).

يرى دافيز Davis الإبداع أنه «نمط حياة وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، فالحياة الإبداعية هي تطوير موهب الفرد واستخدام قدراته، فهذا يعني استنباط أفكار جديدة وتطوير حساسية لمشاكل الآخرين». (عيس، 1994، ص20) ويعرف تورانس Torrance الإبداع بأنه «عملية تشبه البحث العلمي، فهو عملية الإحساس بالمشاكل والرغبات في المعلومات، وتشكيل أفكار أو فرضيات، ثم اختبار هذه الفرضيات، وتعديلها حتى يتم الوصول إلى نتائج ويتجلّى الإبداع من خلال السلوك»، ويشمل السلوك الإبداعي فيما يشمل الاختراع والتصميم والاستنباط والتأليف والتخطيط. والأشخاص الذين يظهرون مثل هذه الأنواع من السلوك وإلى درجة واضحة هم الذين يوصفون بالمبدعين (عيس، 1994، ص31)

## 2 - المتفوقون عقلياً:

هو مستوى التحصيل الأكاديمي والأعمال المدرسية كعنصر أساسي في تحديد التفوق العقلي للفرد وهو الامتياز(ياسو، 1986، هواري، 1991، ص18)

وهم أشخاص لديهم استعدادات عقلية يمكنهم مستقبل حياتهم من الوصول إلى مستويات أداء مرتبطة في مجال معين من المجالات. من التحصيل الدراسي - التفكير الابتكاري. (أبو سماحة، 1996، ص22).

## 3 - التفكير الابتكاري Creative Thinking

التفكير الابتكاري هو خلق أو ابتكار شيء جديد يأخذ شكل ملموس فالعملية الابتكارية ضرورة أساسية سابقة لأي إنجاز أو أداء ابتكاري ولا يمكن لعملية الابتكار أن تكون منفصلة عن الدافعية والاستعداد والتمثيل الذهني ودافع الإنجاز الدراسي نزعة عامة لدى الفرد لتحقيق النجاح أو الفشل.

وقد تعددت واختلفت تعريفات الابتكار وذلك حسب مناهي الباحثين واهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية (الدریني، 1982، ص 162)

لمفهوم الابتكار تاريخ طويل إذ يرجع إلى المصطلح اللاتيني *ingenious* الذي يعني الصفات المميزة للفرد وهي متولدة من كلمة *genius* بمعناها الأصلي وهو العبرقي أو الفرد الذي تبرز عنه عبقرية الإبداع الأصيل، وقد تبلور هذا المفهوم في عصر النهضة بأوروبا ليعني قدرة الإنسان على إبداع ما هو فريد من نوعه أو خارق للعادة الأمر الذي يدفع الإنسان إلى ابتكار ما لم يعرف من قبل، الاهتمام خاصة بما هو طريف أو غريب أو جذاب (Wahba, 1974, P. 607).

- 1 ويرى العالم «هوبكنز» أن الابتكار هو الذات في استجابتها عندما تستثار بعمق وبصورة فعلية
- 2 يرى العالم «لالاند» أن الإبداع والابتكار هو إنتاج شيئاً ما على أن يكون شيئاً جديداً في صياغته وإن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع أعمال الفن أو التخييل الإبداعي، والاختراع هو أحد جوانب الإبداع وهو بوجه خاص إدماج لوسائل من أجل غاية معينة والاختراع بهذا المفهوم هو بعكس الاكتشاف الذي لا يطلق إلا على اكتساب معرفة جديدة لأنشياء كان لها وجود من قبل، سواء كان هذا لوجود مادياً أو كان نتيجة معلومات سبق وجودها
- 3 يرى بول تورانس أن الابتكار هو عملية يصبح فيها الفرد أكثر حساسية للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة الناقصة وعدم الانسجام تتجدد فيها الصعوبة ويبحث عن الحلول ثم يكون بوضع تخمينات وصياغة الفروض من النقائص ويعيد اختيارها. ثم يقدم نتائجه في نهاية الأمر. فتارة يعرف الابتكار بأنه استعداد أو قدرة على إنتاج شيء جديد ذات قيمة، وتارة أخرى لا يرى فيه استعداد أو قدرة بل علمية يتحقق النتاج من خلالها (روشكاء، 1989، ص 19)، وتارة ثالثة يعرف بناء على سمات الشخصية التي يتتصف بها الشخص المبتكر (الدریني، 1982،

ص 162). إلا أن معظم الباحثين يرون في التفكير الابتكاري تحقيقاً لإنتاج جديد ذي قيمة وفائدة من أجل المجتمع (روشك، 1989، ص 19)، فمفهوم الابتكار يتطلب تحديداً للإنتاج وما يتصف به من صفات. فيعرفه (جيلفورد) بأنه تفكير في نسق مفتوح يمتاز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هو تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة.

وبذلك يكون هذا التعريف قد تضمن خلق أو ابتكار شيء جديد يأخذ شكل إنتاج ملموس أو شكل متميز بصفات تفكير تغایری تتضمنه الإجابات المنتجة في سعي نحو الاختلاف والتفكير في اتجاهات متعددة وليس في الاتجاه الواحد الذي تفرضه روجرز (Rogers) عام 1954 الذي وصف الابتكار بأنه ظهور لإنتاج جديد نابع من تفاعل الفرد وما يكتسبه من خبرات (الدریني، 1982، ص 162) أما إبراهيم (1978) فيعرفه بأنه:

قدرة الفرد على التفكير في نسق مفتوح وعلى إعادة وتشكيل عناصر الخبرة في أشكال جديدة (فنية، أو علمية، أو على إنتاج عدد كبير من الأفكار الأصلية غير العادية، وبدرجة عالية من المرونة في الاستجابة (الأشول، 1978، ص 227).

أما عاقل (1991) فيعرفه بأنه تقديم استجابات جديدة غير شائعة، أو غير عادلة ولكن مناسبة (عقل، 1991، ص 69). وعرفة دردھل (Drevdahil) بأنه القدرة على استجابات جديدة بشكل متميز بحيث يكون الإنتاج ذات قيمة وغير معروف بشكل مسبق، وقد يأخذ الإنتاج عملاً فنياً أو أدبياً أو علمياً وربما صيغة منهجية أو إجرائية (rench، 1966، ص 400).

كما عرّفه كل من عدس وقطاعي (1996 بأنه إنتاج شيء جديد أو التفكير المغاير، أو الخروج عن المألوف (عدس وقطامي، 1996، ص 447) في حين عزّزه الدریني (1996) بأنه قدرة الفرد أو الجماعة على الإنتاج المتمس بالجدة والطلاقة والأصالة

والتفاصيل والحساسية للمشكلات، وهو استجابة ل موقف أو مثير ويمثل شكلاً من أشكال التفكير والإنتاج الفكري (الداريني، 1996، ص 19). أما (المعاضيدي، 1998) فيعرفه بأنه الإنتاج الفكري الذي يقوم به الفرد والذي يميزه عن التفكير الاعتيادي بأصالة الإنتاج وطلاقته ومرونته، وقدرة الفرد على تغيير الحالة الذهنية مع تغير الموقف المطلوب (المعاضيدي، 1998، ص 20). في حين عرفته السرور (1998) بأنه إنتاج الجديد النادر المفید فكرا وعملما، وهو يعتمد على الإنجاز الملموس. (السرور 1998، ص 14). يلاحظ من هذا النوع من التعريفات تأكيدها على أهمية توافر خصائص معينة في الإنتاج الإبداعي مثل الأصالة والجدة والمنفعية، فالإنجاز الابتكاري لا بد أن يتضمن بالفائدة والقيمة الاجتماعية للفرد والمجتمع، فليس بالضرورة أن يكون العمل الإبداعي عبرياً، ولكن ينبغي أن يظهر العمل الإبداعي الأصالة الكافية والأهمية الجديدة بالمعرفة. (عدس وقطامي، 1996، ص 447). وهناك من يؤكد على كون الابتكار عملية، وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن الابتكار ما هو إلا محصلة تفاعلات بين الأشخاص والعمليات التي تتم بين الفرد وذاته (خليل، 1992، ص 13). فالعملية الابتكارية ضرورة أساسية سابقة لأي إنجاز أو أداء ابتكاري فهي تتضمن كافة النشاطات النفسية والمعرفية والداعية التي تحدث داخل الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى النتاجات أو الإنجازات الابتكارية (قطامي وآخرون، 1995، ص 10). فقد عرفه النجار (1960) بأنه تفكير يخلق شيئاً جديداً، ويتحرجى وضعيات جديدة ويتوصل من خلاله إلى حلول جديدة لمشكلات قديمة أو يولد أفكاراً مبتكرة (النجار 1960، ص 246). كما عرفه (تورانس) بأنه عملية يصبح خلالها الفرد حساساً لإدراك المشكلات والاختلاف في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق، ثم البحث عن المشكلة وتحديدها، ووضع الفروض واختبارها ثم الحصول على النتائج وربما إجراء تعديلات حولها وإعادة اختبار الفرضيات (Khatena, 1982, p. 53). في حين عرفته عبيد (2000) بأنه القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصلية تتسم بالجدة والمرونة (عبيد، 2000، ص 95). أما من حيث أن الابتكار سمة شخصية، فيري أصحاب هذا

الاتجاه أن معنى الابتكار يتحدد في ضوء سمات الشخص المبتكر والتي تميزه بدرجة كبيرة عن غيره من الأفراد غير المبتكرین. ومن أشهر هذه التعريفات تعريف سيمبسون 1922 بأنه «المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وأتباع نمط جديد من التفكير»، كما أشار سيمبسون إلى أنه «يجب أن نهتم عند بحثنا عن المبتكرین بنمط العقول التي تبحث وتركب وتؤلف فمصطلحات حب الاستطلاع والخيال، والاكتشاف والاختراع هي مصطلحات أساسية في مناقشة معنى الابتكار (الدر يني، 1982، ص 162). بينما نجد أن (روشكا، 1989) لم تقتصر على جانب دون آخر في تعريفها للابتكار وإنما عرفته تعريفاً جاماً بأنه وحدة متكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضعية التي تقود إلى إنتاج جديد وأصيل، وهي قيمة من قبل الفرد والجماعة (روشكا، 1989، ص 19). فالابتكار دالة لسمة شخصية، ومهارة عقلية يتمضخ عنها نتاجات ابتكارية، فهو مزيج لعناصر وعمليات عقلية وشخصية وانفعالية واجتماعية متفاعلة (عدس وقطامي، 1996، ص 447). كما لا يمكن لعملية الابتكار أن تكون منفصلة عن الدافعية، والاستعداد والتمثيل الفكري، وعن حياة الأشخاص المبتكرین والشخصية بكل أبعادها (روشكا، 1989، ص 49). وهذا ما أكدته جيرارد لما ذهب إليه بياجيه بقوله: (أن تصوراتنا المبدعة بكاملها ليست نتاجاً لدماغ معزول بل لدماغ مرتبط بالتفاعل مع الآخرين وبتاريخ الحضارة بكاملها) (روشكا، 1989، ص 94).

ولتحقيق أغراض البحث فقد توصلت الباحث إلى اشتراق تعريف بما يتناسب والاتجاه التفاعلي التكاملی وهو: نشاط دهنی راق يمتاز الإنتاج فيه بالأصالة والمرونة والطلاق، والناتج عن حصيلة تفاعل القدرات العقلية والشخصية والاجتماعية والظروف والإمكانیات البيئية. أما إجرائیاً فيقياس التفكير الابتكاري من خلال استجاباته على الاختبار المعد لقياس التفكير الابتكاري.

## النظريات التفكير الابتكاري في هذا المجال:

تنوعت النظريات التي قيلت بالتفوق العقلي وتعددت، ويعود السبب إلى التنوع والاختلاف في وجهات نظر المفكرين والعلماء في أصل التفوق وأسبابه، فمنهم من فسره بأنه غير عادي ومنهم من افترض أنه يتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ونجد آخرين فروه من خلال المذهب الإنساني مؤكدين على دور الخبرة الذاتية التي يمر بها الفرد ودواجهه لتحقيق ذاته، كما نجد أن بعضهم أكد على أهمية الاستعدادات والقدرات التي يمتاز بها الفرد المتفوق فضلاً عن دور المناخ الاجتماعي والنفسي... ، وغيرها من التفسيرات.

## أهم النظريات في التفكير الابتكاري من وجهة النظريات النفسية

وفي ضوء ما ورد في أعلاه يمكن استعراض وجهات النظر التي تم من خلالها دراسة وتفسير عملية التفوق وهي:

### نظريّة التحليل النفسي :Psychoanalytic Theory

ركز المحللون النفسيون على أهمية العوامل الدافعية في عملية التفوق فهم يرون أن المتفوق عقليًا لا يختلف في قدرته عن الشخص الاعتيادي، ولكنه يختلف بما لديه من دوافع، فقد فسرت ظاهرة التفوق العقلي من خلال مفاهيم عديدة منها: التسامي(sublimation)، والتعويض (compensation)، والعمليات الشعورية (cessesu / unastasi, A,1958, p. 417) وهناك اتجاهان أساسيان في نظرية التحليل النفسي هما:

- 1 الاتجاه التقليدي ويمثله فرويد.
- 2 الاتجاه الحديث ويمثله تلاميذ فرويد وأتباعه أمثال بونغ، وأدلر، كارن هورني مرادف لمفهوم التسامي أو الإعلاء، فالدافع الجنسي يتم إعلاوه عند كنته وصراعه مع جملة من الضوابط الاجتماعية. ويوجه هذا الدافع إلى دافعية مقبولة اجتماعياً إذ

يتسامي نحو أهداف وموضوعات ذات قيمة اجتماعية إيجابية (روشكا، 1989، ص 24) كما يري فرويد أن هناك أوجهاً متعددة من الشبه بين التفوق والمرض النفسي، فالعلاقة بينهما تكمن في أن كلاً منها ينبع عن إطلاق الطاقة من الدافع الغريزي، فالتفوق عند فرويد لا يختلف كثيراً عن الاضطراب النفسي فهو نتيجة صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ الأيام الأولى من حياته، وهو بمثابة الحيلة الدفاعية لمواجهة الطاقات الليبية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها (عبد الغفار، 1997، ص 79)، فالمتفوق إنسان تسيطر عليه الإحباطات، وعندما يعجز عن التعبير عن غرائزه الجنسية يتوجه إلى الإعلاء أو التسامي بديلاً لما فقده في الواقع (إبراهيم 1987، ص 360). أما وجه الاختلاف بينهما كما جاء في نظر فرويد فهو: أن التفوق تعبير عن حيلة دفاعية تسمى بالإعلاء يعبر الفرد من خلالها عن طاقاته الجنسية في صورة يقبلها المجتمع، لكنه يعبر عن طاقاته تلك في المرض النفسي على شكل أمراض سلوكه غير مقبولة (أبو طالب، 1995، ص 9). ومن جهة أخرى نجد أن أدلة يرفض وجهة نظر فرويد في تفسير التفوق على أساس الإعلاء أو التسامي، ويفسره على أساس عقدة الشعور النقص التي تدفع بالمتذمرين إلى مواجهة هذا الشعور عن طريق عملية التعويض (Compensation)، وهذا ما يميز المتفوق على العصابي الذي يتخذ من هذا النقص حجة لعدم بذل الجهد، ويضخم لنفسه وللآخرين ما كان يمكن أن يقوم به لو لم يلحق به ما أصابه (سعد، 1990، ص 182).

في حين نجد كوبى (S. L. Kubie) وهو من الممثلين المعاصرين لهذه النظرية، قد أستبدل مفهوم اللاشعور بمفهوم ما قبل الشعور، إذ أشار أن التفوق هو نتاج نشاط ما قبل الشعور (روشكا، 1989، ص 24).

كما أشار إلى أنه من الصعب عدُّ الهو بمحتوياته اللاشعورية مصدرًا للتفوق، فهذه المحتويات تتصرف بالتكلارية القسرية (Repetitive Compulsive) بطبيعتها، وهذه الصفة تتنافى مع طبيعة المتفوق التي تستلزم حرية الحركة، والتخلص من القوى المسيطرة، لذا

يري كوفي في منطقة ما قبل الشعور مصدراً أساسياً للتفوق.(عبد الغفار, 1977، ص 182)

إن تفسير المحللين النفسيين للتفوق وتأكيدهم دور العمليات اللاشعورية في الإنجاز والأعمال الإبداعية لا ينطبق على كل الأفراد المبدعين، فعملية التعويض تساعدنا على فهم دافعية بعض العباقة وهؤلاء عددهم قليل جداً مقارنة بالعدد الكلي من المتفوقيين في مجال الفن والعلوم، وحقول أخرى من المعرفة، لذا يجب القول أن كثيراً من التفسيرات التحليلية النفسية لعملية التفوق، وطبيعة التفوق غير واضحة (Anastasi, 1958, P. 418) تفسير التفكير والابتكار والإبداع من وجهه نظر نظريات المدارس النفسية.

### النظرية السلوكية:

ينطلق السلوكيون في تفسيرهم للتفوق وفق المسلمات الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين الميراث والاستجابات، علمًا أن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة وغير متافق عليها من قبل ممثليها (روشك، 1989، ص 23). فالارتباطيون يختلفون فيما بينهم في الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الارتباطات فمنهم من يرى أن للظروف دوراً مهماً في تكوين الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وتقويتها، وفي حين أن ثورندايك وسكتر يؤكدان أهمية الثواب ودوره الذي يعقب الاستجابة في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها، تجد أن واطسون وجثري وميدنيك يبرزون دور الاقتران الزمني في تقوية هذه الارتباطات (أبو طالب، 1995، ص 84). فالنظرية الارتباطية ميدنيك (Mednic) تُعد من أشهر النظريات التي حاولت تفسير التفوق وعملياته، إذ ترى أن التفوق ما هو إلا تنظيم للعناصر المترابطة في تركيب جديدة (روشك، 1989، ص 22)، أي الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية.

تتوافق فيها شروط معينة، أي أن يتم تكوين ارتباطات بين عدد من المثيرات والاستجابات لم يكن بينها فيما سبق أية علاقة ارتباطية، وكلما تباعدت هذه العناصر المكونة للارتباط الجديد بل ذلك على ارتفاع مستوى التفوق لدى الفرد، فمدينك يؤكد بذلك أصلية الاستجابة في مدى ندرتها، وفائتها بين الناس (عبد الغفار، 1977، ص183).

إلا أن هذه النظرية واجهت انتقادات كثيرة إذ وجد كروبلي (Cropely) أن هذه النظرية غير كاملة وغير مناسبة في تفسيرها للتفوق (عبد الغفار، 1977، ص188).

إذ إن ممثلي هذه النظرية حاولوا دراسة التفوق على اعتبار أن النشاط والسلوك الإنساني هو في الجوهر تكوين علاقات بين المثيرات والاستجابات وهي بذلك أسقطت الفرد من اعتبارها بوصفه عنصر مهمًا، إذ بدأ بمظهر سلبي، لذا فقد أضاف أوزكود (C. E Oagood) إلى هذه النظرية ما يسمى العمليات الوسيطية إذ أشار إلى أن ما بين المثير والاستجابة تتدخل جملة من العناصر المختلفة التي اسمها بالعمليات الوسيطية (روشك، 1989، ص24).

### النظرية السلوكية المتبناة في علم النفس السوفياتي - سابقاً:

اقترض علماء النفس السوفيات أن المتفوقين عقلياً أطفالاً أسواء، وهم نابهون، ولا بد من تزويدهم بوسائل ثقافية مناسبة التفوق يمكن أن يتتفوق في ميدان خاص من ميادين النشاط الاجتماعي شرط أن يجد المناخ الفكري المناسب، وأن يستفيد من ميكانيزمات دماغه إلى أقصى درجة من الكفاية.

ويعتقد (لوريا) أن التفوق العقلي موجود عند جميع الأسواء من البشر الذين يعيشون في ظروف اجتماعية متشابهة، وأن المهم هو عملية تشخيص التفوق، وتهيئة الظروف التي تساعده على تطوير هذه الإمكانيات، وإيصالها إلى أرقى المستويات (صالح، 1988، ص 30 - 31).

### النظريّة الإنسانية:

يرجع هذا الاتجاه إلى مجموعة من العلماء أمثال: (ماسلو ورووجرز) وآخرين الذين يؤكدون أهمية الطبيعة الإنسانية التي تتطوّي على حاجات الاتصال الدافئ المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل في صورة دائمة التطور، كما يؤكدون احترام الإنسان وعدده قيمة القيم بأهدافه، وحب إطلاعه وإبداعه وتفوقه (روشكا، 1989، ص 26 - 27). ويأتي هذا الاتجاه كرد فعل لاتجاه النظريّة السلوكيّة بكونها آلية طرحت الفرد من نظريتها وعدت نشاطه بمثابة رد فعل لما يواجهه من مثيرات، ورد فعل للنظريّة التحليليّة النفسيّة الممثّلة بفرويد الذي بنى نظامه على الشخص المريض، فأصحاب النظريّة الإنسانية يرون أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على التفوق والابتكار وأن تحقيق هذه القدرة يتوقف إلى حد بعيد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه فإذا كان المجتمع حراً خالياً من الضغوط وعوامل الكفاءة فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستزدهر وتتفتح وتحقيق، وفي هذا تحقيق لذاته، فتحقيق طاقات الفرد الابتكارية هو تحقيق لذاته أو وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسيّة السليمة.

كما يشير أصحاب هذا المذهب إلى أن هناك نوعين من التفوق ، نوع يؤدي إلى الإنتاج الابتكاري، ونوع آخر لا يرتبط بإنتاج معين وإنما يتعلق بابتكاريه تحقيق الذات أو بعبارة أخرى الابتكار كأسلوب تحقيق الفرد لذاته، وهنا يصبح وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسيّة السليمة. (عبدالغفار، 1977، ص 88 - 192)

فالأفراد الذين يحققون ذاتهم هم أكثر كفاية في إدراكهم للواقع وأكثر ارتباطاً في علاقاتهم به ويقبلون الذات والآخرين ويركزون في مشكلة ما، كما يتصرفون بالتلقائية وال الحاجة إلى الخصوصية وبالاستقلال في علاقاتهم بالبيئة والثقافة، ولديهم اهتمامات اجتماعية وعلاقات شخصية حميمة ويعززون بين الوسائل والغايات، ولديهم حب الفكاهة والمirth ويتسمون بالإبداعية والأصلالة (سعيد، 1990 ص 180 - 181).

فتحقيق الذات يعني الشحنة الدافعة نحو التفوق والإبداع الذي يتلكه كل

إنسان، والذي يشتق وفق ما يراه ممثلاً هذا الاتجاه من الحصة النفسية للإنسان، فهو بالنسبة (لروجرز) التعبير المليء بالإنسانية، وبالنسبة ماسلو فهو (الصحة نفسها)، فالتفوق بالنسبة لهؤلاء هو العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب (روشك، 1989، ص 23).

إن أصحاب هذا المذهب الإنساني الذين تحدثوا عن التفوق لم يتعاملوا معه على أساس أنه عملية عقلية معينة تؤدي إلى ناتج معين، وإنما نظروا إليه نظرة رومانسية إلى حدٍ كبير، ووجدوا فيه معاني أن تتحقق يكون فيها تحقيق الإنسانية الفرد. إذ كان اهتمامهم بحياة الإنسان وظروفه التي تؤدي إلى حياة أفضل أكثر من اهتمامهم بعملية التفوق وما تؤدي إليه هذه العملية من إنتاج ما في مجالِ معين (عبد الغفار، 1977، 1992)، وعلاوةً على ما تقدم فقد اعتمد أصحاب هذا المذهب في بحثهم على التحليل الظاهري أكثر من اعتمادهم على الأساليب التجريبية الدقيقة في البحث (أبو طالب، 1995، ص 94).

#### النظريّة الجشطالية:

تركز اهتمام هذه المدرسة على الإدراك الحسي (Perception) وهذا الإدراك ليس إدراكاً لجزئيات أو عناصر تجمع بعضها إلى بعض لتكوين المدرك الحسي، وإنما هو إدراك للكليات، إذ تأخذ جزيئاته بالتمايز والاتضاح داخل إطار هذا الكل الذي تنتهي إليه (صالح، 1988، ص 21).

وأصحاب هذه النظرية يرون أن التفوق لدى المتفوق عقلياً يبدأ عادةً من مشكلة ما والتي تمثل جانباً غير مكتمل، وعند عملية صياغة المشكلة والحل يجب أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها في ضمن إطار الكل (روشك، 1989، ص 23). فالتفكير الأصيل لدى علماء الجشطالة ينزع إلى القيام بعمليات تنظيم وإعادة تنظيم المجال أكثر من كونه انعكاساً للخبرات السابقة إذ يحتل الإدراك دوراً مهماً في

شكل ومحظى عمليات التنظيم، وإعادة التنظيم، وما التفكير الإبداعية إلا إعادة بناء الموقف المتشكل (موقف المشكلة) الذي يحدد اتجاه عملية إعادة البناء (السيد، 1990، ص 605). والفرد من وجهة نظر عالم النفس - ليفين - يعيش في مجال سلوكه وهو ذلك الحيز الذي يتعلّق مباشرة بالذات وما حولها من موضوعات تثير فيه نوعاً من الدوافع التي ينجم عنها توترات تبقى مستمرة إلى أن تنتهي بإكمال وإشباع حاجات هذه التوترات. فالتفكير المنتج ينبع من الاستجابة إلى القوى يتآلف منها هذا المجال ويتعتمد على مجموعة من العوامل بعضها داخلي في الشخص نفسه، وبعضها الآخر خارجي (صالح 1988، ص 23).

وقد ميز فريمايز (Wertheimer) بين الحلول التي تأتي صدفة أو القائمة على أساسي التعلم وبين الحلول التي تتطلب حسناً وفهمها للمشكلة، وراء إلى أن الحلول الإبداعية هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس وليس على أساس السير المنطقي (التعلم)، وعلى الرغم من ذلك فلم تخلو هذه النظرية من الصعوبات التي أدهمها أن الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الإبداع، فهو الإشارة التي تسبيح الحل الذي يكون مبهمًا محتفظاً بطابع شبه غامض (روشكا 1989، ص 23). فضلاً عما تم استعراضه من نظريات بحثت في التفوق العقلي، هناك اتجاهات نظرية متفرقة في أدبيات علم النفس يمكن أن نشير إلى أهمها وهي:

#### 4 - دافع الإنجاز الدراسي:

فقد عرف اتكنسون (Atkinson 1964) دافع الإنجاز الدراسي بأنه نزعة عامة لدى الفرد لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل (Atkinson, 1964, P244)، كما عرف بأنه: السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية والنجاح في المهام الصعبة (دافيدوف، 1983، ص 464) وعرفه قطامي (1994) بأنه استعداد ثابت نسبياً يحدد مدى سعي الفرد

ومثابرته في سبيل بلوغه أهدافه، وما يترتب عليه في ذلك المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للإنجاز (قطامي، 1994، ص 24)

وهناك الكثير من التعريفات التي لم يرد الباحث ذكرها إذا اشتقت من التعريف الأساسي لماكيلاند واتكسون كتعريف (Good، 7319، p375)، و(الحنفي، 1978، ص 1)، و(قشقوش والمنصور، 1979، ص 45)، و(الأشول، 1987، ص 33)، و(الحوراني، 1991، ص 112).

أما دافع الإنجاز في الجانب التحصيلي فقد قصد به الحامد (1996) تلك القوى التي تثير وتوجه سلوك الطالب نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي. (الحامد، 1996، ص 131). وعرف الكناني (1979) بأنه عملية النزوع لأداء المهام المدرسية بصورة جيدة أو التباري للوصول إلى معيار الجودة في العمل المدرسي (الكناني، 1979، ص 28). كما عرفه العبيدي (2004) بأنه عملية التباري لبلوغ معايير الامتياز في المجال الدراسي (العبيدي، 2004) ولأغراض البحث الحالي فقد تبني الباحث التعريف النظري الذي اعتمدته مقاييس دافع الإنجاز للسعدي، 1981، والمطور أساساً من الكناني (1979) بأنه: التباري للوصول إلى معيار الجودة في العمل المدرسي، أو عملية النزوع لأداء المهام المدرسية بصورة جيدة (الكناني، 1979، ص 28). ويتم قياسه إجرائياً من خلال مجموع الدرجات التي يحققها المبحوثون نتيجة استجاباتهم لفقرات المقاييس المستخدم في البحث الحالي ولأغراض البحث الحالي فأن المتفوقين عقلياً هو كل طالب أو طالبة في الصف التاسع من التعليم الأساسي سواء أكان من برامج المتفوقين أو المتواجددين في المدارس الاعتيادية بدون برامج حصل على نسبة فوق 95% في اختبار المصفوفات المتتابعة والمعد للبيئة (الصفدي 1973).

وحصل في دراسته علي معدل 90% مما فوق الثلاثة صفوف دراسية سابقة وهي السابعة والثامن والتاسع. (محمد جاسم ولي، 2004 ، ص 260).

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة سواء أكان

على المستوى النظري أم التطبيقي. فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات السيكولوجية من دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً، فدراسة دوافع السلوك تزيد مفهوم الإنسان بنفسه ولغيره من الأشخاص (السيد وآخرون 1990، ص 418) فمفهوم الدافعية مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى (كالإدراك، والتذكر والتعلم). فهو بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي، ويستخدم لتحديد اتجاه السلوك وشده (السيد وآخرون، 1990، ص 419) وفي ضوء التعريف في أعلاه يرى ماكيلاند في الدافعية بأنها عبارة عن وظيفة لحاصل ضرب (الدافع × التوقع × الحافز)، إذا توقف قوتها على هذا الحاصل. فالدافع استعداد للسعى نحو إشباع معين ويعمل طاقة للتوصل إلى فئة معينة من الحوافز، والدافع من الخصائص العامة والثابتة نسبياً التي توجد جذورها في خبرات الطفولة، أما التوقع فهو عملية معرفية تستثار بمؤشرات أو علاقات في موقف ما، وتبين أن أداء فعل معين سوف يؤدي إلى نتيجة معينة، فعملية التوقع عملية ذاتية يقوم من خلالها الشخص بوزن احتمالات نتائج الفعل، أما النجاح أو الفشل، في حين يمثل الحافز الجاذبية النسبية لهدف خاص يقدمه الموقف، أو عدم الجاذبية لحدث يحدث نتيجة لفعل معين (جلال، 1985، ص 430). أما دافع الإنجاز بشكل عام فعلى الرغم من أن دراسته ترتبط بنظرية ماكيلاند واتكسون وزملائهم وتلاميذهما. إلا انه من الثابت أن هنري موري عام 1938 يعد أول من قدم هذا المفهوم في دراسة «ديناميات الشخصية» وذلك بوصفه أحد متغيراتها الشخصية (الشاي卜، 1991، ص 61).

الطلبة المتفوقين هم الطلبة الناجحون بدرجات عالية مما يدل على مستواهم التحصيلي الأكاديمي وهو عنصر أساسي في تحديد التفوق للفرد وهو الامتياز. أما الطلبة العاديين، هم الطلبة الذين مستوى تحصيلهم الأكاديمي متوسط في المدارس الاعتيادية.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الموهبة والموهوبين محاولة تحديد معنى

واضح لمصطلح (الموهوب) لأهمية هذا التحديد، ولكن الاختلاف لا زال واضحًا بين الباحثين بل وحتى بين العلماء المتخصصين في تعريف «الموهوب» إذ يوجد أكثر من تعريف بحسب المقاييس التي يستند إليها الباحث في وضعه: فمنهم من يسميه موهوباً «ماريان شيفيل» ومنهم من يسميه عبقرياً (Hllngworth, 1958) وفريق ثالث يسميه لاماً «Havighurst, 1955, pp. 33» وهناك من يسميه متفوقاً (Termen 1925 حتى أن أبراهم (1958) ذكر أن أحد طلبه قد جمع أكثر من (113) مصطلحاً أو تعريفاً للموهوب خلال بحثه الدراسي وذلك لأن المواعظ كثيرة ومتعددة يصل عددها إلى (120) (الخالدي, 1975) نوعاً أو أكثر، وإن كل إنسان سوي لابد وأن يكون لديه واحدة من هذه المواعظ سواء يتسر له أن يكتشفها في حييتها أو بقيت كامنة غير مكتشفة، فإنه يجب أن تهيء عقل الفرد وروحه بعملية نحو ليس لها نهاية أنها لا تستطيع أن تقنع بتلك العملية التي عفي عليها الزمن، وأعني بها حشو أدمغة الطلاب حتى بتلك العملية التي ربما تلقى قبولاً أكثر، وأعني بها تدريسيهم كما تدرب الحيوانات، أن مسؤولية المدارس والكليات أن تغرس في طلابها اتجاهات إيجابية نحو التعلم، والقدرة على الإبداع والابتكار والتميز. فالتعليم (المخزني) (بالو فرايربي 1980) يرتكز في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب وتحويلهم إلى مخازن يقوم فيها الأساتذة بدور المخزنين للمعلومات.

إن التعليم ما هو إلا عملية أعادة صنع من أجل تحويل الكينونة إلى صورة فالطريقة الإلية تؤكد الكينونة فحسب. فالطلاب في الواقع يدركون أن الواقع عملية حركية مستمرة فتحتاج طرقها نحو التغيير المتصل فالتفكير بدون معرفة الحقائق يظل فراغاً وخيالياً «ولكن» المعلومات وحدها يمكن أن تشكل عقبة في وجه التفكير تماماً مثل عدم وجودها فالتعليم في جوهره تطوير ذهن الطالب بمساعدته على اكتساب ملكات عقلية تكون منها قدرة من القدرات التي تؤلف عدّة الإنسان العاقل الفاعل وتولد كفاءات عليا علمية وتقنيّة وفكريّة وإنسانية لتستطيع مجاراة التقدم ومقابلة المجتمعات الأخرى سوى في ساحات الكفاح أو في مجالات التعاون والتبادل

أو في سبل الخلق والإبداع، فالتفكير عمليّة ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف، ويحصل بداعٍ وفي غياب الموانع.

يعود الاهتمام بالتفكير الإبداعي الابتكاري إلى زمن قديم منذ بدء بروز الحضارة الصينية والإغريقية والرومانية والعربية والإسلامية ففي الصين ظهر الاهتمام بالمتوفقين في عام (2200) قبل الميلاد المسيحي إذ وضعوا نظام دقيق لاختيار الأطفال المتفوقين وإعداد البرامج التعليمية المناسبة لهم كي يتتسنى لهم الالتحاق بالأعمال الإبداعية، وفي الحضارة اليونانية ظهرت العناية بالمتوفقين خاصة عندما دعا (أفلاطون 420 قبل الميلاد المسيحي) إلى ضرورة الاهتمام بذوي القدرات العقلية المرتفعة من حيث اكتشافهم وتربيتهم، وإعدادهم ليكونوا قادة في الأمور التي تحتاج إلى تفكير وتدبر، ولم يكن الأمر في ظل الحضارة الإسلامية بأقل من ذلك، وكذلك في حضارات العصور الوسطى. لقد ظهر الاهتمام بالمتميزين منذ العصور القديمة وحتى عصرنا الحاضر وذلك نلاحظه من خلال مراجعة التاريخ في أيام ازدهار الحضارة الإغريقية وحضارة الرومان والحضارة العربية الإسلامية. (العيدي، 1990، ص 19).

إن في السجل التاريخي أمثلة لما جاد به العظماء الأوائل في نتاج إبداعي ما زالت آثاره شاخصة حتى يومنا هذا (الزوبيعي، الكتاني، 1995، ص 1).

إن وفرة المتوفقين والموهوبين في أي بلد أو مجتمع أمراً مهماً لحاضره ومستقبله. فالثروة البشرية لدى كل أمة من الأمم مصدر قوتها وتقدمها والرأسمال الذي لا يغوض ويمثل المتوفقين خلاصة تلك الثروة. (الحوراني، 1991، ص 3).

ومن هذا المنطلق فإن موضوع التفوق في العصر الحاضر يحظى بمكانة مهمة في عدد غير قليل من بلدان العالم - ومما يدلّ على هذه المكانة تشكيل عدد من الجمعيات العلمية والوطنية والدولية التي تعقد العديد من المؤتمرات والندوات وحلقات البحث. إن المتوفقين والمبتكرين يمتازون عن أقرانهم بحب الاستطلاع والاستكشاف في مجالات المعرفة كافة وسرعة وسهولة التعلم وفهم الأفكار المجردة يصل للتع摸ق في مجال معين أو أكثر (العزّة، 2000، ص 130).

## أولاً: المفاهيم

المتفوقين:

ذكر سيشل (Schall، 8519) أن هناك عدداً كبيراً من التعريفات التي أطلقت على الشخص الموهوب، فمن التعريفات التي اهتمت بالقدرة العقلية على أنها تميز الشخص الموهوب، وهناك بعض التعريفات التي جعلت من مصطلح النبوغ مصطلحاً مرادفاً للموهبة، والبعض من هذه التعريفات اكتفى بتعريف الشخص الموهوب بأنه الذي يحصل على نسبة ذكاء عالية تصل إلى 130 درجة أو أعلى وذلك بناءً على اختبار الذكاء، في حين أن البعض الآخر من التعريفات أعطى تصنيفات للشخص الموهوب مثل موهوب بدرجة قصوى وموهوب بدرجة أولى وموهوب بدرجة ثانية. وسوف يتم ذكر بعض التعريفات التي أُعطيت للتلميذ الموهوب على النحو التالي:

عرفه العزة (2002م) بأنه الطفل الذي يُظهرُ قدرة متميزة بالمقارنة مع مجموعة الأطفال الذين هم في عمره تتجلى في الجانب العقلي، والجانب المهاري والجانب الإنجازي.

جاء في الدليل الميداني الخاص بمشروع أخصائي الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (الإدارة العامة لرعاية الموهوبين 1423هـ) أن التلميذ الموهوب هو الذي يمتلك قدرات واستعدادات عالية تؤهله للأداء والإنجاز المتميزين. كما يشمل هذا التعريف التلميذ الذي يتميز في إحدى القدرات التالية، أو في بعضها سواء بشكل إنجاز ظاهر أو استعداد محتمل، وهذه القدرات هي: القدرة العقلية العامة والاستعداد الأكاديمي الخاص والتفكير الإبداعي والقدرة القيادية.

كما وأشارت القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم السعودية (1423هـ) في تعريفها للطلاب الموهوبين إلى أنهم الذين يتوازون لديهم استعدادات وقدرات فوق العادلة أو أداء مميز يتميزون به عن بقية زملائهم في مجال أو أكثر من

المجالات التي يهتم بها المجتمع، بالإضافة إلى حاجتهم إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافق في مناهج الدراسة العادلة حظي المصطلح التفوق بقبول لدى الكثير من المتخصصين لسبعين:

(أ) حداثة المصطلح: حيث وضع في إطار نظري أكثر وضوحاً من المصطلحات السابقة مما أضاف عليه تميزاً عنها.

(ب) شمولية المصطلح: فقد امتد استخدامه ليشمل كثيراً من أوجه النشاط العقلي، ذلك أنه ظهر فيما في مرحلة من تاريخ علم النفس تميزت بالبحوث العلمية الجادة، والتصورات النظرية الجديدة عن طبيعة التكوين العقلي للفرد (محمد 1999:ص 27)

#### الإنجاز الدراسي:

يرجع الفاضل إلى (موراي Murray) في إدخال مفهوم الدافعية للإنجاز إلى علم النفس منذ عام 1938) ويذكر تعريفه للداعية للإنجاز على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات، وبلغ معابر الامتياز ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها باممارسة الناجحة للقدرة، كما افترض أن الدافع للإنجاز يتدرج تحت حاجة أكبر وأعم وأنشمل هي الحاجة للتفوق(محمود 1988 . ص 8-9) ويعرفه (فريد نجار، 1960) هو إنجاز عمل أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات ويتفق مع ذلك (فاخر عاقل 1985 - منير البعلبكي 1990). ويعرفه (حسين قورة 1970) بأنه الإنجاز في مادة معينة أو مجموعة من المواد مقرراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية. ويعرفه (القاموس التربوي 1973) بأنه المعلومات التي اكتسبها التلميذ أو المهارات التي تمت لديه من خلال تعلم الموضوعات المدرسية ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد الاختبارات أو بالدرجة التي يضعها له المعلم أو بكليهما معاً ويقصد به (جود، 1973) المعلومات التي اكتسبها التلميذ أو المهارات التي تمت لديه من خلال تعلم الموضوعات المدرسية ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أحد اختبارات التحصيل أو الدرجة التي

يضعها له المعلم أو بكليهما معاً. ويعرفه (أحمد خليل، 1990) قدرة الطالب على معرفة وفهم وتطبيق المعلومات العملية بكافة مستوياتها وقدرتهم على فهم طرق التفكير العلمي أو استخدامها في حل المشكلات. ويدرك (السيد علي شهد، 1977)، أنه يوجد نوعان من التحصيل الدراسي هما:

**التحصيل الفوري:** ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي يؤديه إثناء الحصة الدراسية عقب انتهاء المدرس من شرح الدرس، والمرتبطة أسئلته بموضوع الدرس الذي تم شرحه خلال الحصة.

**والثاني هو التحصيل النهائي (المرجأ):** ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي يجري بعد انتهاء المدرس من شرح موضوع قوانين نيوتن للحركة والمتضمن لجميع الدروس وبعد أخبار التلاميذ بموعيد الامتحان.

**التعريف الإجرائي:** الذي تلتزم به الدراسة هو «قدرة الطالب على معرفة وفهم وتطبيق المعلومات العلمية المتضمنة في الجانب العملي لمقرر تشغيل الأجهزة التعليمية واستخدامها وبذلك يكون التحصيل الدراسي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تشغيل الأجهزة التعليمية المعد لذلك».

إن الإنجاز التحصيل الدراسي يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات الطالب وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، حيث لا يمكن أن تؤتي ثمارها ونتائجها في ميدان التحصيل والإنجاز إلا إذا اقترن بداعف قوية، فالدافع القوي يستطيع أن يدفع بالطالب نحو تحقيق أعلى درجات من الإنجاز والتحصيل، حيث أن هناك معادلة تقول أن الإنتاجية = القدرة × الدافع (عزت، 1986، ص436) بدا دافع الإنجاز في الخمسينيات من هذا القرن، وأن جهود الباحثين في

تحليل استمرت دون انقطاع حتى الآن. بل لا تزال البحوث مزدهرة وأمتد الاهتمام بدافع الإنجاز في الوطن العربي في مرحلة السبعينات والثمانينات من هذا القرن فنشر الباحثون عدد من البحوث في دافع الإنجاز مثل تركن (1974) ودراسة عيد الفساد (1977) ودراسة قشقوش (1977) فما أحوج مدراستنا في الجامعات وفي الكليات والمدارس الخاصة للإطلاع على الجوانب المتعلقة بدافع الإنجاز الدراسي ومستواها لدى طلبة الكليات في الجامعات لتحقيق أعلى درجات الكفاية التعليمية والإنجازية للطلبة في عدة المدارس والكليات (العيدي، 2004، ص 296 - 297)

إن نظرية دافع الإنجاز تصب اهتمامها على التفاعل بين الشخصية والبيئة كما هي مختصرة في معادلة (ليوين) المشهورة ( $B=pxe$ ) . إن الدافع للإنجاز هو هدف ذاتي ينشط السلوك بوجهه. ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي ويوصف الأفراد ذو دافع الإنجاز العالي بالفهم بأنهم يميلون إلىبذل محاولات جادة للوصول إلى قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف (ص 300) بينما يرى اتكنسون (Atkinson) أن الدافعية للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبياً عند الفرد الدافع للنجاح مطروحاً منه الدافع بتجنب الفشل متفاعلاً مع احتمالات النجاح أو الفشل إضافة إلى قيمة الحافر الخارجي للنجاح أو الفشل(عبد اللطيف، 1990، ص، 112) ويعرف «ماكيلاند» الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق أو ببساطة الرغبة في النجاح، فإن «اتكنسون» يعرف الحاجة للإنجاز بأنها «هي المنافسة مع ومن أجل المستويات الممتازة». وقد تتخذ الحاجة للإنجاز شكلين رئيين هما:

الأمل في النجاح والخوف من الفشل ويري (يونج young) عام 1961 أن الحاجة إلى الإنجاز تعني تخطي العقبات والحواجز كما تعني القوة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة بقدر الامكان.

### الإنجاز والتحصيل الدراسي:

تعد دراسة الدوافع شيئاً عسيراً للغاية، بسبب صعوبة ملاحظاتها أو قياسها، وتعتبر دراسة الدوافع الإنسانية من بين أهم مواضيع علم النفس، وذلك لأنها تأخذ في نظر الاعتبار تلك القوى الخفية في سلوك الإنسان التي تدفعه إلى الحركة والنشاط والفعالية في جميع أطوار حياته. ويرى علماء النفس عامة أن أسباب النشاط النفسي نابعة من حاجات الفرد، فالفرد يتعلم التمييز بين الحسن والسيء، وبين الناجح والفاشل من مثيرات بيئية بقدر ما تشع هذه الحاجات، وبهذه الكيفية يتم توجيهه دوافع الفرد في المواقف الاجتماعية التي تتضمن النفوذ والثورة والمظهر والمكانة والتعاون (جليفورد<sup>3</sup>:ص711) وبذل كل ما يمكنه في سبيل الاستفادة منها على نحو مقبول وبغير ذلك يضرب المدرس في بياده مظلمة لا يمكن الاهتداء فيها، وبذلك يضل في تأدية واجبه، وتصبح جهوده سدى بذل من كد وعناء (تركي 1984).

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن من كان لديه دافع قوي للإنجاز، يتعلم الاستجابات بصورة أسرع من أصحاب الدوافع المنخفض للإنجاز، ولكنه مع ذلك لا يمكن الحكم بأن الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز، ويكون أداؤهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال فإنهم قد لا يتتفوقون في الأعمال الروتينية التي لا تتطلب على شيء من التحدي، ولذلك كان من اللازم أن يستثار عندهم الدوافع. وبعض الدراسات تؤيد أن ثمة نتائج عامة مؤداها ازدياد الأداء بزيادة مستوى الدافعية إلى أن تصل إلى مستوى عال جداً، إلا أن الازدياد الذي هو أكثر من المستويات العالية من الدافعية ينتج عنه أداء ضعيف، وينص قانون ليركز - ودسن) على أنه كلما كانت المهمة صعبة بصورة أكبر تطلب مستويات دافعية أقل، ولكن تنتهي الحد الأقصى من الأداء.

### أهمية الإنجاز والتحصيل وال الحاجة

اهتم المشغلون بعلم النفس اهتماماً كبيراً بدراسة العوامل التي تؤثر في عملية

التعلم، ولذلك أن إنجاز هذه العوامل ضرورية لضمان الوصول إلى الأهداف التربوية بطريقة سهلة وسريعة، كما أن إهمال العوامل قد يكون سبباً في فشل الكثير من البرامج التعليمية، وفي ضياع كثير من الوقت والجهد بلا فائدة، ويرى علماء النفس أن التعلم يتحسن كمياً وكيفياً إذا ما اشتد دافع الفرد، بل أن هناك اتفاقاً على أن لا تعلم بدون دافع، وتؤكد الكثير من الدراسات أن الدرجات المطلقة من الدافعية «قوة وضعف» قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتأثير في الإنجاز والتعلم (أبو الحطب، 1989) وترى وجهه النظر الحديثة في علم النفس، أن الدافع لا يثبت السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك وأن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة إذ أنها تؤدي إلى إنجاز أفضل وأن الدافعية تميل على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى. أي أن الدافع يميل نوعاً من الاتجاه العقلي على الفرد، بحيث يختار الفرد الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية توافقه مع العالم الخارجي كما أن الدافع يوجه السلوك وجهة معينة لزييل حالة التوتر، ونستطيع القول أن التعليم لا يمكن أن يكون مثمراً إلا إذا هدف إلى غرض (قصد) أي لا بد أن يكون هناك قصد في عملية التعلم، وأنه من دراسة جنcker (1933)، أن بعض المفحوصين كانوا يحددون أنفسهم قصداً، وعلى أساسه يتذمرون ويكونون التعلم أكفاً كلما تحدد الهدف (عبد النافع، 1975) فالسلوك الإنساني سلوك قصدي يسعى من خلاله إلى تحقيق هدف معين وإن هناك سبباً أو عدة أسباب تدفع الإنسان إلى القيام بالسلوك المعين دون غيره في موقف من المواقف إذا عرفنا دوافع الفرد وميوله واتجاهاته، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، أي معرفة حالة الفرد الداخلية وكذلك معرفة المنبهات البيئية وأثرها في جهازه العصبي هذه العوامل كلها تقع ضمن ما نسميه بالدوافع. وقد أشار كل من (بول توماس يونك 1961)، و (ونالد لتدزي 1973) إلى الوظيفتين الأساسيةتين للدافعية:

-1      الوظيفة التنشيطية (Energizing//function) أو الوظيفة التحريرية (/ Arousing)

) حيث أن الدوافع تنشط السلوك نتيجة الحرية العامة لزيادة النشاط البدني أو النفسي، حينما يكون الشخص «مدفعاً» أي يسلك تحت تأثير دافع معين«.

-2 الوظيفة التوجيهية (Regulative Function) حيث أن النشاط الإنساني الوعي هو نشاط موجه نحو هدف معين (Goal - Directic Activity) فلا دافعية بدون هدف بوجه السلوك وجهة معينة. وإن جعل الإنسان بدوافعه الخاصة مصدر لكثير من متابعيه ومشكلاته ومعتقداته الباطلة واندفعاته وأزماته النفسية، بل أن كثيراً من الضروب والتخطيط التي يتورط فيها الفرد ترجع إلى عجزه عن تحديد الإغراض والبواعث التي تحركه تحديداً تماماً ومعرفة الإنسان لدوافعه الحقيقية «لا الدوافع التي يزعمها أو يتوهمها» تعينه على ضبطها وتوجيهها والتحكم فيها أو إرجاع إشباعها أو تحرير السلوك الصادر عنها (عزت 1989) ويرى باندورا أن عملية الدافعية تتأثر بكل من التعزيز الخارجي والتعزيز البديل والتعزيز الذاتي.

إن الدافع للإنجاز، هو هدف ذاتي ينشط السلوك بوجهه، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي، ويوصف الأفراد ذو دافع الإنجاز العالي بالفهم بأنهم يميلون إلىبذل محاولات حادة للوصول إلى قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف، وقد بيّنت دراسة (oak. laud. 1969) أن الطلبة العالي الإنجاز الدراسي يعتبرون أكثر تنظيماً وواقعية وتعاوناً وامتثالاً للعرف من الطلبة المنخفض الإنجاز، ويتأثر الإنجاز بمهارات التنشئة، ولهذا نلاحظ أن هناك فروقاً واضحة بين شرائح المجتمع، وكذلك الفروق الثقافية المختلفة، وذلك لاختلاف التنشئة (لازوروس ريتشارد) أن الطلبة، كما نعلم يختلفون بعضهم عن بعض في الدوافع، وهذه الفروق ترتبط بالجنس والاختصاص والمراحلة والسكن، ولكي تقوم الجامعة بأداء المهام الأساسية التي تكلف بتأديتها كان من الواجب عليها تكيف جهودها، من أجل تحقيق الوظائف والمهمات المنوطة بها، وهنا كان لابد من الاهتمام بدوافع الطالب الذي يعتبر محور العملية التعليمية والإنجاز الدراسي (Academic Achievement) وهناك عدد من التعريفات للإنجاز الدراسي منها:

- أ - عرفه معجم علم النفس؛ بأنه: معرفة أو مهارة مكتسبة، وهو خلاف القدرة على اعتبار الإنجاز أمر فعلي، وليس إمكانية<sup>(1)</sup>.
- ب - وتعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي؛ بأنه: بلوغ مستوى من التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معاً<sup>(2)</sup>.
- ج - وتعرفه موسوعة علم النفس؛ بأنه: ما أحرزه المرء وحصله في أثناء التعلم والتدريب والامتحان والاختبار في تفوق<sup>(3)</sup>.

-3 دافع الإنجاز الدراسي Academic Achievement (Motivation)

هناك العديد من التعريفات لدافع الإنجاز الدراسي منها:

- أ- يعرفه عبد الغفار 1984؛ بأنه تهيئة ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مجرى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء محدد للامتياز، ويقاس بالاختبار المستخدم في الدراسة<sup>(4)</sup>.
- ب- وعرفه ماكميلاند McClelland: بأنه الرغبة في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة.
- ج- ويعرفه الأستاذ المشرف الدكتور /محمد جاسم العبيدي؛ تعريفاً إجرائياً بأنه، مقدار الرغبة والنزع فيبذل جهد لأداء الوجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة.

(1) قاموس التربية، ص62، المكتبة العربية /بيروت.

(2) معجم علم النفس، 1980، ص13.

(3) موسوعة علم النفس.

(4) الدكتور محمد جاسم العبيدي - بحث عن التعلم والإنجاز، 2000.

## دافع الإنجاز وال الحاجة للإنجاز.

يعتبر العالم مري (Murray) أول من استخدم اصطلاح الحاجة للإنجاز، حيث ورد بين عدد من الحاجات بلغت ثمان وعشرين حاجة في كتاب استكشاف الشخصية الذي ظهر سنة 1988<sup>1988</sup>. وهذا الكتاب خلاصة لنظريته في الشخصية ولبحوثه التي بدأها سنة 1980 مع تلامذته وزملائه في جامعة هارفارد وقد اتبع الأسلوب التجربى وكان من أهم أدوات القياس التي بنيت عليها دراسات مري وجماعته في هذه الفترة (اختبار تفهم الموضوع) الذي قاموا بإعداده لغرض هذه الدراسات هو وسيلة إسقاطية يطلب فيها من المفحوص أن يؤلف قصة استجابة رغباته ومخاوفه وذكرياته التي قد لا يريد التحدث عنها أو الإفصاح عنها في الأحوال الاعتيادية وقد أخذ ادوار دس (EDWARDS) سنة 1954 أوصاف الحاجات لدى مري وبنى منها سلسلة من العبارات الوصفية التي استخدماها بدوره كاختبار يجيب عنه الفرد بانطباق الأوصاف على نفسه أو عدم انطباقها ويبحث هذا الاختبار المطور في الحاجة للإنجاز بالإضافة إلى الحاجات الأخرى. إلا أن محاولات جديدة لصورة تعرض عليه وتؤدي هذا الاستجابة إلى أن يكشف من خلالها عن لقياس هذه الحاجة عن طريق التخيل قد بذلت من قبل آخرين. وتبليوت هذه المحاولات على أيدي ماكللاند (MC Leland) وزملائه في جامعة وسليان (WESLEYAN) في الفترة بين سنة 1947 وسنة 1953 عند ظهرت بحوثهم في كتاب بعنوان دافع الإنجاز.

ويمكن تلخيص مجموعات البحث في دافع الإنجاز تاريخياً إلى أربعة مجموعات.

- 1 مجموعة بحوث في بناء المقاييس وثباته وصدقه.
- 2 مجموعة بحوث في الدافع كعامل مؤثر في الأداء لفعاليات سلوكية مختلفة تمثل التحصيل المدرسي ومستوى الطموح والتذكر والتأثير الاجتماعي.
- 3 مجموعة بحوث في العمليات الدافعية كإيجاد دور الدافع في مواقف الإنجاز التي تتطلب الاختبار والتوقع أو الحكم المسبق على النتائج ولما كانت مثل هذه المواقف

تتضمن احتمالات النجاح والفشل والأمل والخيالية، فقد صار ضرورياً أن يدرس الجانب التجنبي للسلوك في مواقف الإنجاز.

-4 مجموعة بحوث في دراسة الفرد المنيجز - التي عاصرت بحوث المجموعة الثالثة - وفي هذا الحقل يدرس أصل الدافع ومحدداته التكوينية والثقافية والاجتماعية ودور (الآنا) فيه ودوره في السلوك الاقتصادي.

#### الإنجاز الدراسي وإعطاء الدرجات:

لقد وجد ماكللاند أن التدريب على إعطاء الدرجات لدافع الإنجاز أمر سهل ويمكن تعلمه في مدة بسيطة بحيث يحصل الحكم على اتفاق في تقديراتهم يقارب 0.90 وهو ثبات عادل للحكم، أما محاولة إيجاد الثبات الداخلي فلم تحظ بنفس التوفيق. فقد وجد أن الصور المختلفة تختلف في ثباتها الداخلي ونظراً لما لدافع الإنجاز من أهمية في بناء المجتمع نجد أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث قد أجريت بعد الحرب العالمية الثانية في الدول الأوروبية وأمريكا، بحيث تكونت مدرسة كاملة من علماء النفس في هذه الدولة. كما أن مؤسسة فورد في جامعة مشيغان قامت من عام 1956

ببحث تبلور عن مشروع حول دينامية الشخصية وعن تطوير برنامج يدرس دافع الإنجاز. إن موضوع دافع الإنجاز أهمية في هذه المرحلة التي تهدف إلى تأكيد شخصية الفرد ووجوده العلمي والحضاري في المحافل الدولية فما أحوجنا نحن في ليبيا إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الكليات لمعرفة مستوى هذا الدافع وتحقيقه.



## الفصل الثامن

# دراسة عن طلبة الثانوية المتفوقين المشمولين ببرامج التي أعدت لرعايتهم في الجماهيرية

تناول الدراسة الطلبة المتفوقين المشمولين ببرامج الثانوية التي أعدت لرعايتهم في الجماهيرية وتتوزع البرامج التربوية إلى أصناف ثلاثة هي:

### ١- برنامج العزل الكلي أو المدارس الخاصة بالمتفوقين:

ويمثله مركز الفاتح للمتفوقين (بنغازي) مثلاً لذلك وهي مدرسة مستقلة مختلطة أنشئت عام 1994 وقد كانت مدة الدراسة فيها أربع سنوات يلتحق بها الطلبة المتفوقون والمتفوقات في الشق الثاني من التعليم الأساسي ولغاية الصف الثاني ثانوي بفرعية العلمي والأدبي. ومنذ ثلاثة أعوام سبقت بدأت المدرسة باستقبال الطلبة من الصف العاشر الأساسي ولغاية نهاية الصف الثالث ثانوي بفرعية العلمي والأدبي. ويتمثل هؤلاء الطلبة عينة متجانسة تخضع لبرنامج إثري خاص بهم لرعايتهم على حسب ما تتطلب قدراتهم، حيث تقدم المناهج المقررة من أمانة التعليم بطرائق وأساليب جديدة بالإضافة إلى مسافات دراسية إضافية في موضوعات متعددة، وبرنامج شامل للأنشطة التربوية في مختلف المجالات العلمية والثقافية واجتماعية والفنية والرياضية والتربية القيادية وخدمة المجتمع. (السرور 1998، ص 86)

## 2 - برنامج المدارس النموذجية أو العزل الجزئي:

وهي صفوف سميت بالمراكم الريادي (المدارس النموذجية) ويشمل هذا البرنامج الطلبة المتفوقين بداعٍ من الصفة التاسع الأساسي يخضعون في الصباح للبرنامج الدراسي الاعتيادي مع الطلبة الاعتياديين، والذي أعدته أمانة التعليم، ثم يتلقون في الفترة المسائية إلى المراكز النموذجية ليتلقوا البرامج الإثرائية الخاصة بهم طيلة أيام الأسبوع ثلاثة أيام للذكور، وثلاثة أيام للإناث، بواقع ثلاثة ساعات يومياً ويهدف هذا البرنامج إلى تعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية من خلال برامج إثرائية في اللغات والعلوم والرياضيات والحواسوب، كما يهدف إلى إبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتبيئه الأجزاء الملائمة لتطويرها، وتنمية قيادات واعية في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والفنية والسياسية. وتتبع هذه المراكز مؤسسات حكومية وأهلية، فمركز الفاتح للمتفوقين بنغازي تشرف عليه اللجنة الشعبية العامة للتعليم ترعى مصالح المتفوقين حيث تم إنشاؤه في عام 1994م جنباً إلى جنب مع رعاية أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم التي قامت بإنشاء أربعة مراكز نموذجية عام 1994 موزعة على مناطق مختلفة من الجماهيرية في طرابلس. وشمالها. وشرقيها ووسطها<sup>(1)</sup>.

## 3 - البرنامج التربوي الاعتيادي (بدون عزل) المدارس الاعتيادية

ويتناول الطلبة المتفوقون في المدارس الاعتيادية ويزع هؤلاء على مدارس الجماهيرية الاعتيادية ويتم هذا في هذه المدارس تدريس الطلبة وفق المناهج الاعتيادية الذي أعدته أمانة التعليم في الجماهيرية لكافة الطلبة سواء متفوقين أو اعтиاديين (غير متفوقين).

---

(1) تقرير اللجنة الشعبية التعليم في شعبية طرابلس / مكتبة أمانة التعليم زاوية الدهماني / طرابلس 2002.

### أولاً: عينة الدراسة:

اختيرت عينة البحث بصورة مقصودة إذ بلغ حجمها (210) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين الملتحقين في برامج المتفوقين وفي المدرسة الخاصة بالمتفوقين (مركز الفاتح للمتفوقين بنغازى) (برنامج العزل الكلى) والمراكم النموذجية (عزل جزئي) فضلاً عن المتفوقين الذين يتم اختيارهم من المدارس الاعتيادية بواقع 70 طالباً وطالبة لكل برنامج وثم استبعاد 18 طالباً وطالبة لعدم أكمال متطلباتهم الإيجابية الخاصة بأدوات الدراسة وبذلك أصبح عدد أفراد العينة 192 طالباً وطالبة المتفوقين يتوزعون على المدرسة كمدرسة خاصة بالمتفوقين بنغازى عزل كلي وبواقع (64) طالب وطالبة وعلى ثلاثة مراكز ريادية (نموذجية) في سبها، طرابلس، وغريان. أما عينة المتفوقين في المدارس الاعتيادية فقد قمت أساساً اختيار مجموعة من المدارس وبصورة عشوائية تتضمن الصف التاسع والعشر من مختلف مناطق الجماهيرية في الشمال والشرق والجنوب. بالمناطق التي تتوافر فيها المراكز النموذجية، وكذلك في المناطق التي تتوافر فيها مركز بنغازى. وقد اختيرت عينة البحث من هذه المدارس بناء على عدد من المعايير هي: (درجاتهم في التحصيل الدراسي لثلاثة صفوف سابقة. ودرجاتهم على اختبار القدرة العقلية العامة) سرد في موقع آخر من هذا الفصل؟ وقد بلغ عدد أفرادها (64) طالب وطالبة. وتشير الجداول (1) (2) (3) إلى التوزيع التفصيلي لعينة البحث من الطلبة المتفوقين في الصف التاسع من التعليم الأساسي.

**الجدول (1)**

توزيع عينة الطلبة المتفوقين في برنامج العزل الجزئي  
المراكز الريادية (المدارس النموذجية)

المجموع	المتفوقون		الصف	موقعه في الجماهيرية	المركز الريادي
	إناث	ذكور			
12	2	10	التاسع	شمال	مركز طرابلس
32	13	19	التاسع	جنوب	مركز سبها
20	10	10	التاسع	وسط	مركز غريان
<b>المجموع</b>	<b>25</b>	<b>39</b>			

**الجدول (2)**

توزيع عينة البحث ضمن مجموعات البحث الثلاث

المجموع	الطلبة المتفوقون		الصف الدراسي	نوع البرنامج
	إناث	ذكور		
64	32	32	العاشر	مدرسة بنغازي عزل كلي
64	25	39	العاشر	المراكز النموذجية عزل جزئي
64	33	31	العاشر	المدارس لاعتيادية
<b>المجموع</b>	<b>90</b>	<b>102</b>		

**الجدول (3)**

**توزيع عينة الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية (بدون عزل)**

المجموع	إناث	ذكور	الصف	المدينة	المدرسة
2	2	--		غريان	غريان
3		3		سبها	سبها
7	7	--		طرابلس	طرابلس
4		4		بنغازي	بنغازي
1		1		غريان	علي بن أبي طالب
8	8	--		بنغازي	الفاتح
8		8		غريان	خدیجة
7		7		طرابلس	فلسطين
5	5	--		سبها	عائشة
6	6	--		سبها	الشراقة
3		3		سبها	القدس
5		5		طرابلس	ابن زيدون
5	5	--		طرابلس	القادسية
64	33	31			<b>المجموع</b>

وقد كانت عملية اختيار الطلبة المتفوقين من المدارس الاعتيادية ومركز بنغازي والمراكمز الريادية (المدارس النموذجية) تخضع لمحكين هما:

- 1 التحصيل الدراسي العام لثلاث صفوف سابقة وهي الصف السابع والثامن والتاسع للتعليم الأساسي بحيث تتجاوز 90% (كمعدل عام).
- 2 (الذكاء: وقد تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) لقياس الذكاء العام، و اختيار الطلبة الذين تجاوزت درجاتهم المئينية فوق 95% على ذلك الاختبار. وقد أشارت (السرور، 1998) من خلال مراجعتها لفاعليّة صدق وثبات اختبار المصفوفات المتتابعة في دراسات متعددة، أن هذا الاختبار يعد أحد المؤشرات للتعرّف على المتفوقين، كما أنه يخلو من البعد اللفظي ويعتمد على التمييز الشكلي (السرور، 1998، ص117). فهو لا يعتمد على اللغة إلا في مجال إلقاء التعليمات بأسلوب التفاهم اليومي (عيدي، 200، ص136) قام الباحث بمكافأة العينة كاملة في المناخ الثقافي للأسرة، المستوى الاقتصادي للأسرة (ملحق 1) اللذين أعدتهما (علي، 1995) على عينة البحث في المجموعات الثلاث. بعد أن تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المجال النفسي والتربوي في البيئة الليبية.

وفي أدناه تفاصيل تطبيق المقياسين في البحث الحالي:

**أ- المناخ الثقافي للأسرة:**

- لأغراض الدراسة قام الباحث بأتباع الخطوات نفسها التي اتبعها المقياس الأصلي لغرض تحويل البيانات الخاصة بالمؤشرات إلى تقديرات رقمية. ويتضمن المقياس المجالات الآتية:
- 1 المستوى التعليمي للوالدين: ويتناول ثمانية بدائل تدرج في مستواها من الأمية وحتى الدرجات الجامعية العليا بحيث يأخذ الأمي (درجة واحدة) في حين يأخذ الحاصل على الدرجات الجامعية العليا (ثمان درجات).

-2 أدوات الثقافة داخل المنزل، ونشاطات الأسرة الثقافية ويتكونان من أربع عشرة نقطة. لكل نقطة البديلان (نعم:لا) تعطي درجة واحدة (نعم) ويعطي الصفر للبديل (لا) وفي ضوء ذلك بلغت أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في هذا المقياس (30) درجة ثم تقسيمها على ثلاثة مستويات (عال، وسط، متدني) إذن من حصل على (10) فما دون يقع ضمن المستوى الأدنى ومن (10، 20) للمستوى المتوسط؟ ومن (20، 30) للمستوى الثقافي العالي كما يتضح في الجدول (4)، الذي سيرد لاحقاً.

جدول (4)

اختبار مربع كاي لعينة البحث من الطلبة المتفوقين في المناخ الثقافي الأسري

الجدولية	المحسوبية	قيمة مربع كاي	المجموع	التكارات			الفرع	المستوى
				متدني	وسط	عالٍ		
			64	8	36	20	الطلبة المتفوقين في مدرسة بغازي	
48 . 9	85 . 5		64	6	44	14	الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية	
			64	11	43	10	الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية	
			192	25	123	44	المجموع	

## جدول (5)

اختبار مربع كاي لعينة البحث من الطلبة المتفوقين في المستوى الاقتصادي الأسري

قيمة مربع كاي		المجموع	التكارات			الفرع	المستوى
الجدولية	المحسوبة		متدني	وسط	عالٍ		
		64	16	42	6	الطلبة المتفوقين في مدرسة بنغازي	
49 .9	82 .1	64	13	46	5	الطلبة المتفوقين في المراكز الرياضية	
		64	19	39	6	الطلبة المتفوقين في المدارس الابتدائية	
		192	48	127	17	المجموع	

يشير الجدولان إلى أن القيمة المحسوبة هي أقل من القيمة الجدولية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الثقافي الأسري، وفي المستوى الاقتصادي الأسري بين مجموعات الدراسة الثلاثة عند مستوى (\*) (0.05).

(\*) مع العلم أن الطلبة المتفوقين في مركز الفاتح في بنغازي والمراكز الرياضية (النموذجية) قد ثم اختيارهم مسبقاً من أمانة التعليم استناداً إلى محكي التحصيل العام، واختبار الاستعداد الأكاديمي في كل من اللغة، والرياضيات، والعلوم، والمنطق، فضلاً عن عملية الاختبار الحالية التي قام بها الباحث.

## ب - المستوى الاقتصادي

اتبع الباحث الخطوات نفسها التي اتبعت في المقياس الثقافي الأسري بالنسبة لتوزيع الدرجات النهائية؟ واستخراج المستويات الثلاثة (العالي، والمتوسط؛ المتدني) للمستوى الاقتصادي؟ وقد تضمن هذا المقياس مؤشرات عديدة وهي:

- 1 نوع السكن: من حيث كونه ملكاً أم أيجار؟ وتعطي الدرجة (1) في حالة كونه ملكاً؛ وصفراً في حالة الاستئجار.
- 2 طبيعة السكن: (مرريح، غير مرريح)؟ إذ أعطيت درجة (1) في حالة كونه مرحياً؛ وصفراً في حالة كونه غير مرريح.
- 3 عدد الغرف: ثم تصنيف هذا المتغير على حسب استجابات أفراد العينة وبعد استخراج المتوسط الحسابي البالغ (5.4305)؟ بانحراف معياري (1.940) ثم تصنيف البيوت حسب عدد الغرف إلى أربعة أصناف إذ أعطيت (4) درجات في حالة توافر (7) غرف فأكثراً؟ و(3) درجات إذا كانت عدد الغرف (5، 6) غرف ؟ ودرجتان في حالة كون العدد مابين (4، 3) غرف؟ (ودرجة واحدة) إذا كانت عدد الغرف مابين (1، 2).
- 4 عدد أفراد الأسرة: إذا أتبعت الخطوات السابقة نفسها في استخراج المتوسط الحسابي والبالغ (7.207)؟ بانحراف معياري قدره (2.188) وقد ثم تصنيف الأسر إلى أربعة أصناف فقد حصلت الأسرة التي يزيد عدد أفرادها على (10) أفراد على درجة واحدة؟ أما التي يبلغ عدد أفرادها مابين (9.7) فتحصل على درجتين؟ إما التي يبلغ عدد أفرادها بين (6.4) أفراد فقد حصلت على ثلاثة درجات؟ كما حصلت الأسرة التي بلغ عدد أفرادها (3) على أربع درجات.
- 5 الدخل الشهري: صنفت الدخول إلى أربعة مستويات علي أساس المتوسط الحسابي

الذي يبلغ (543.388) ديناراً ليبي وبانحراف معياري قدره (251.249). يضم المستوى الأول الأسر التي يبلغ دخلها الشهري (751) دينار ليبي وأكثر وأعطيت أربع درجات، وأعطي المستوى مابين (750.501) ديناراً ثلاثة درجات؟ وبين (500.251) أعطي درجتان؟ أما المستوى الذي يقل عن (250) دينار فقد حصل على درجة واحدة.

-6 مهنة الوالدين: تم ترتيب المهنة تنازلياً من أعلىها مكانة إلى أقلها مكانة؟ حيث أعطي عالمة (6) درجات لأعلاها مكانة، ودرجة واحدة لأقلها مكانة بعد ترتيب المهن إلى ست مستويات.

-7 مؤشرات اقتصادية أخرى وتشمل: ما تمتلكه الأسرة؟ إذا أعطيت (درجة واحدة) لكل مقتني متوفر في الأسرة، ومن أجل الحصول على التصنيف الثلاثي في للمستوى الاقتصادي بعنصاره السبعة أعلى، فقد عدت الدرجة النهائية القصوى التي يمكن أن يحصل عليها الطالب (34) درجة؟ وعدد من حصل بين (11.1) درجة ضمن المستوى الاقتصادي المتذبذب، ومن (24.12) ضمن المستوى المتوسط، وبين (34.25) ضمن المستوى الاقتصادي المرتفع. بعد استخراج درجات الطلبة في هذين المقياسين ثم تحليلها إحصائياً باستخدام (مربع كأي للمقارنة بين الاستجابات لعينات متعددة (عبد الجبار 1983، ص 191). ويشير الجدولان (4)، (5) إلى نتائج التحليل الإحصائي بالنسبة للمناخ الثقافي الأسري، والمستوى للاقتصادي الأسري على التوالي.

### ثانياً: أدوات البحث

اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة صمم الاختبار أصلاً من قبل العالم النفسي (رافن) (Raven) عام في إنجلترا 1938 ليقيس به العامل العام للذكاء، وقد تم تنقيحه مرتين - التنقية الأولى عام 1947، والثانية عام 1956 وقد قدم (رافن) المعايير المئوية

(المئينات) percentile norms عام 1960 المراحل نصف سنوية للأعمار مابين (8 - 9) سنة وبمراحل خمس سنوات للأعمار مابين (20-65) (الدجاج وآخرون، 1983، ص23).

(أبوحطب، 1977، ص200 - 204) وقد عد معظم علماء النفس هذا الاختبار من الاختبارات الجيدة لقياس الذكاء العام (أبوحطب، 1977، ص200) (السرور، 1999، ص117) إذا بلغ معامل ارتباطه مع اختبارات (تيerman - ميل) <للذكاء> (0.86) (الدجاج وآخرون 1983، ص 23) وقد قامت دراسات متعددة ببنقنين الاختبار على بيئات مختلفة أجنبية وعربية ذكر منها: (دراسة ريهولدي 1984) في الأرجنتين، دراسة يورك 1972 في أمريكا، دراسة كنيكل هو فر 1967 في تانزانيا، ودراسة كايل ودراسة ودوز 1976 في إنجلترا، ودراسة ماجو ندار وناندي 1971، ودراسة راشا 1959 في الهند، ودراسة ريمولدي 1947 في إسبانيا، ودراسة ريو 1961 في الأوروغواي، ودراسة قامت من قبل جمعية الأبحاث التربوية 1978 في استراليا، ودراسة أبو حطب 1972، ودراسة الدجاج وآخرين 1983 في العراق (ودراسة الدجاج وآخرين 1983 ص23) ودراسة أبوحطب 1977 في السعودية (ودراسة أبوحطب 1977)، ودراسة عليان 1998 في فلسطين (عليان 1998) ودراسة الصفدي، 1973 في الأردن (الصفدي، 1973) وقد قام الصفدي(1973) بتعريف وتطبيق الاختبار على عينة من طلبة المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عمان وضواحيها من البايدية الأردنية بلغ حجمها (960) طالباً وطالبة ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد كانت عملية تطبيقه تجري بصورة فردية وبصورة جماعية كما ثم استخراج معايير للاختبار في البيئة الأردنية وهي المئينات التي تم استخدامها في الاختبار الأصلي لرافن. ويعطي الاختبار معايير خاصة به لكل فئة عمرية وهي عبارة عن درجات مئنية تنتظر الدرجات الخام التي يحصل عليها الأفراد في الاختبار، وتقوم هذه المعايير على الرتب عليها الأفراد في الاختبار، وتقوم هذه المعايير على الرتب المئنية والتي على أساسها قسم (رافن) مستويات الذكاء إلى خمس مراحل تختص المرتبة الأولى بالأذكياء المتفوقين جداً (ممتأzon) وهم الذين تقع

درجاتهم فوق..... (%) والمرتبة الثانية خاصة بذوي الذكاء فوق المتوسط وهم الدين تقع نتائجهم فوق المئيني 75% والممرتبة الثالثة تتناول متوسطي الذكاء، وهم الدين تقع نتائجهم بين الميليين (25-75%) وتختص المرتبة الرابعة بدوى الذكاء المتوسط وهم الدين تقع نتائجهم تحت المئيني (25%) ولغاية المئيني 5%， أما الفئة الخامسة هم الدين تقع نتائجهم تحت المئيني الخامس في المرحلة العمرية نفسها (الدجاج وآخراً 1983، ص 48) (الصفدي 1973، ص 96) وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات الاختبار في البيئة الليبية إذا بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار لفترة الأعمار 14 سنة فما فوق 0.93، وللعينة 0.037 ويفق هذا المعيار مع معاملات الثبات التي توصل إليها (رافن) نفسه والتي استخرجت بطريقة إعادة الاختبار كما استخرج الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة على اختبار رافن ودرجاتهم في النتائج والتقديرات المدرسية، وقد تراوحت معاملات الصدق 0.28 - 0.58 المعدل العام 0.58 وهو معامل ايجابي يدل على صدق الاختبار، وهذا يناظر معاملات الصدق التي استخرجت للاختبار في ثبات آخر (الصفدي 1973 ص 89 - 96) وقد استخدم هذا الاختبار كمحك لاختبار أفراد عينه البحث الحالي المتواجدة ضمن البرامج التربوية الثلاثة بعد أن تم عرضة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس وقد أشاروا جميعاً إلى قدرة الاختبار في الكشف عن الذكاء العام للفرد. (ملحق الخبراء). ثم أخذ الدراسات التي وردت عن تطبيق اختبار رافن في البيئات الثقافية المختلفة من دراسة الدجاج وآخراً، ص 23 لعام 1983 ودراسة الدكتور محمد جاسم عن اكتشاف المهووبين 2004.

#### اختبار القدرة على التفكير الابتكاري.

توصل العالم الأمريكي (بول تورانس)، وبعد جهود طويلة استمرت سبع سنوات متتالية من البحث والدراسة في مجال الإبداع إلى تصميم بطارية اختبارات لقياس التفكير الابتكاري وقد ظهرت أول مرة عام 1968. كما أجرى تورانس

ومساعدوه دراسات متعددة لتطوير وتعديل هذه الاختبارات إذا اقتصرت التعديلات على إجراء تطبيق وتصحيح الاختبارات التي استمرت لغاية عام 1973 (الشنطي، 1983، ص8). وعلى الرغم من شيوخ مقاييس الذكاء العام (التفكير التقاري) في معظم دول العالم في عملية تصنيف الطلبة وتوزيعهم وإرشادهم، نجد أن مقاييس (التفكير التباعي) استخدمت من أجل التعرف على الطلبة المبدعين لرعايتهم وتقديم البرامج التربوية المناسبة لهم لتطوير قدراتهم وقبلياتهم (الشنطي 1983 ص9). وقد استهدف (تورانس) من بنائه للاختبارات الوصول إلى مقاييس تساعد على انتقاء الطلبة الذين قد تكون لديهم قدرات إبداعية إذا توفر لهم الجو البيئي والثقافي والاجتماعي الذي ساعد على نمو اهتماماتهم الإبداعية (الشنطي 1983 ص12). ويكون الاختبار من صورتين للفظية، وصورية، وقد قمع الاختبار بصورةه وبصيغته الأجنبية بدلائل متعددة للصدق منها: صدق المحتوى (content validity)، والصدق التلازمي باستخدام محك تقييمات المعلمين وذلك عام 1964 من خلال دراسة أجراها تور انس وجبت (Torrance. jupta) لمعرفة إمكانية المقياس في التفريق بين الطلبة ذوي التفكير الابتكاري العالي والطلبة ذوي التفكير الابتكاري المتدني، فضلاً عن ذلك فقد تم استخدام نوع ثالث من الصدق التنبؤي (predictive validity) من خلال أكثر من دراسة: الأولى كانت عام 1972 وهي دراسة تتبعية أجراها تور انس واستمرت (12) عاما، والثانية دراسة كروبي (cropiy) عام 1974 أيضا دراسة تتبعية استمرت مدة خمس سنوات، وقد حسبت العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على المقياس ودرجاتهم على محك الإنجاز (الشنطي، 1983، ص15، 14) كما تمع الاختبار بصيغته الأجنبية بدرجة مناسبة من الثبات تراوح ما بين (0.71-0.93) لقدرارات التفكير الابتكاري (الطلاق، المرونة، الأصالة) من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (tset. retest) بفارق زمني يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين. فضلاً عما أشير إليه في أعلىه من مواصفات، فإن الاختبار.

- 1 يمكن تطبيقه على جميع مستويات الدراسة من الروضة وحتى الدراسات الجامعية العليا.
- 2 كما يمكن استخدام صورتي المقاييس معاً (اللفظية، والشكلية) ويمكن الانفراد بإحدى صورته.
- وتكون الصور اللفظية من سبع اختبارات فرعية (نشاطات) يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة أو وضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو اقتراح استخدامات بديلة للأشياء أو وضع افتراضات ملائفة غير محتملة بحيث تكون هذه الافتراضات غير شائعة. أما الصورة الشكلية فتشمل من ثلاثة اختبارات يتطلب من المفحوص رسم موضوعاً وموضوعان على خط مغلق أو خطوط ناقصة، أو خطوط مفتوحة على أن تكون هذه الموضوعات غير مألوفة أيضاً وقد تم تطوير وتعديل هذه الاختبارات في البيئة الليبية من (الشنطي، 1983) وروعي أثناء ترجمة الاختبارات إلى اللغة العربية التقيد بالنصوص اللغوية، وعدم إدخال أي تعديلات على مواقف الاختبارات، كما تتسم استخراج دلالات صدق وثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مراحلها وصفوفها كافة بلغ عددها (979) طالباً وطالبة يتوزعون حسب الجنس والمدرسة، والمستوى الدراسي. ثم سحب (282) استمارات من الاستمارات بصورة عشوائية من استمارات الطلبة ومن حصلوا على درجات مرتفعة ومنخفضة على مقاييس التفكير الابتكاري، وعلى قوائم تقييمات المعلمين واستخراج منها دلالات صدق وهما: الصدق التمييزي (Discrimination validity) لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في السمة التي يقيسها الاختبار، فضلاً عن الاتساق الداخلي (Homogeneity) للاختبار لمعرفة مدى قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للجوانب التي يقيسها الاختبار، وقد كانت جميعاً ذات دلالة عند مستوى  $.01 < .05$ .
- كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع والتي حصل عليها

الطلبة في صورة الألفاظ (أ) ودرجات قوائم تقييمات المعلمين حيث بلغ (0.703) وعلى الصورة الشكلية (أ) بلغ (0.675) عند مستوى دالة  $<1.01$  كما تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية للقياس، والدرجة الكلية لكل اختبار من الاختبارات بصوريتها (0.465) و (0.764) و (0.705) بوسیط قدره (0.606)، أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد بلغ بطيقه إعادة الاختبار للصور اللفظية (0.705) في حين بلغ للصور الشكلية (0.666) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دالة  $>10.1$  (الشنطني، 1983، 37.46) واستخدام الاختبار في الأردن أيضاً للكشف عن القدرات الإبداعية في عدة دراسات، فقد استخدم من قبل (الشنطاوي، 2000) و (مطالعة، 1998) و (الحصاونة، 1997)، و (الغول، 1996)، و (قطا مي وأخرون، 1995) و (درادكة، 1995)، و (حسين، 1995)، و (الهرس، 1986)، و (أبودرياس، 1986) ولأغراض تحقيق أهداف البحث فقد تبني الباحث هذا المقياس بصورته اللفظية لقياس التفكير الابتكاري (ملحق2) لتناسبه عند طلبة الصنوف العليا أكثر من الصورة الشكلية التي يكثر استخدامها مع الأعمار الأصغر بعد عرضه علي مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس (انظر الخبراء في الملحق).

-3 مقياس دافع الإنجاز الدراسي: صمم المقياس بصورته الأصلية من قبل الكتاني 1979 وثم إعادة بنائه من قبل الدكتور محمد جاسم ولي وهو لقياس دافع الإنجاز الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في البيئة العراقية وقد اعتمد البحث الأصلي لبناء المقياس أسلوب الاختبار الإجباري مع الأخذ بعين الاعتبار عامل المرغوبية الاجتماعية، وذلك للتخلص من نقاط الضعف الرئيسية في استجابات الأفراد في مقاييس الشخصية، إذ يختار المستجيب إحدى الفقرات التي تكون أكثر انطباقاً عليه ويترك الأخرى. ويكون المقياس من (30) زوجاً من الفقرات، كل فقرة من كل زوج من الفقرات تختلف إحداثياً عن الأخرى، وفي الوقت الذي يمثل إحداثياً دافع إنجاز دراسي عال، يمثل الآخر دافعاً أقل من ذلك، ويطلب

من المستجيب أن إحداهما ويترك الأخرى. وقد ثم مكافأة الفقرات من حيث المرغوبية الاجتماعية، من خلال اختبار عبارتين متساويتين أو متقابرين إلى حد كبير من حيث درجة المرغوبية الاجتماعية، وفي الوقت نفسه فإن هاتين العبارتين مختلفتان في درجة قياسهما لدافع الإنجاز الدراسي.

### الصدق والثبات لمقياس دافع الإنجاز الدراسي:

وقد استخرجت دلالات صدق وثبات المقياس بصورةه الأصلية. فقد كان معامل الارتباط للدرجات الكلية للمقياس ومعدل تقديرات المدرسين لدافع الإنجاز الدراسي للطلبة أنفسهم ذا دلاله إحصائية عند مستوى 0.01 كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.93) بعد ما تم تصحيحه بمعامل سيرمي بروان. ثم تطوير المقياس من قبل (السعدي 1981) وذلك من حيث الكيفية التي يجب بها الطالب على المقياس إذ قام بوضع سلم ثلاثي متدرج بجانب كل عبارة من عباري فقرات المقياس وذلك لضمان الدقة في الحصول على إجابات أكثر تمثيلاً لما يحس به المستجيب وبذلك قمت المزاجة بين طريقة ليكرت المستخدمة حالياً في المقياس وطريقة الاختبار الإيجاري التي ثم بناء المقياس بصورةه الأصلية على أساسها (ملحق 2) ثم عرض المقياس على عينة من طلبة الصف الثالث ثانوي في سبها وذلك لمعرفة أفضلية صورتي المقياس، وقد أظهرت النتائج أفضلية الأسلوب الثاني أي (المقياس بصورةه الثانية) وبنسبة مئوية قدرها 99% لدى البنين 96% لدى البنات. ولغرض تطبيقه في البيئة الليبية ثم استخراج دلالات صدق وثبات المقياس، فقد حصل المقياس على صدق المحكمين من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس. (ملحق 6) بعدها ثم إعادة صياغة بعض الفقرات بما يتاسب والبيئة الليبية وقد تحقق من ثبات الاختبار، إذ ثم تطبيقه على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي البالغ عددهم 40 طالباً وطالبة من غير عينة البحث، حيث ثم استخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ (0.945) بعد أن تم تصحيحه بمعادلة سيرمان بروان وهو معامل

مقارب لمعامل الثبات في صورته الأصلية كما ثم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة أخرى من طلبة الصف الأول الثانوي ومن غير عينة البحث أيضاً والبالغ عددها (50) طالباً وطالبة، إذ بلغت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين وقد بلغ (0.645) وهو معامل مقارب لما جاء في بعض الدراسات الأجنبية وقد تبين الباحث هذا المقياس لقياس دافع الإنجاز الدراسي لدقة تنظيمه وأعداده بعد أن تم التأكد من صدقه وثباته

#### **الوسائل الإحصائية:**

للغرض الوصول إلى تحقيق أهداف البحث وفرضه استخدام الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسائل الإحصائية الآتية سيرمان لإيجاد الثبات والصدق.

#### **معامل ارتباط بيرسون:**

معامل الارتباط (قانون الوسط المبرمج لحساب الفروق قانون تحليل التباين لمعرفة متغير الجنس والبرنامـج التربوي اختبار توكي (taktest) للمقارنة... للفرقـوـق بين متوسطـات درـجـات الطـلـبة في دافـعـ الإـنجـازـ الـدرـاسـيـ فيـ برـامـجـ التـربـويـ الثـلـاثـةـ اختـبارـ(T. teat) لـدـلـالـةـ الفـرقـوـقـ بينـ مـتوـسـطـاتـ درـجـاتـ الطـلـبةـ المـتفـوقـينـ فيـ دـافـعـ الإـنجـازـ الـدرـاسـيـ.

#### **تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:**

##### **أولاً- النتائج:**

استهدف الدراسة الحالية دراسة قضية أساسية تناولتها العديد من الدراسات البحثية منذ العشرينات حتى الآن، وهي تتعلق بالطلبة المتفوقين والمقارنة بين ثلاث شرائح طلابية هي:

- 1 الطلبة المتفوقون المتواجدون في مدرسة خاصة بهم في بنغازي (نظام العزل الكلي).
- 2 الطلبة المتفوقون الذين يقضون يومهم الدراسي العادي في المدارس الاعتيادية مع الطلبة الاعتياديين ثم ينتقلون إلى المراكز الريادية الخاصة بالطلبة المتفوقين ليتلقوا البرامج الإثرائية التي أعدت لهم
- 3 الطلبة المتفوقون المتواجدون في المدارس الاعتيادية والذين لم يتلقوا أي نوع من الرعاية، وإنما يتناولون في دراستهم البرامج الاعتيادية التي أعدت للطلبة بشكل عام.

وتناولت المقارنة بين هذه المجموعات الثلاث كلا من التفكير الابتكاري، ودافع الإنجاز الدراسي. ومن خلال تطبيق أدوات البحث وهي: - مقاييس تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة اللغظية)؟ ومقاييس دافع الإنجاز الدراسي، وبعد استخدام التحليلات الإحصائية الالزمة تم التوصل إلى النتائج التالية بناءً على الفرضيات الصفرية، وعلى النحو آلاً:

#### أولاً: الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري لدى الطلبة المتفوقين تعزى للجنس واختلاف البرامج التربوية للمتفوقين.

(عزل كلي/للمدارس النموذجية/ للمدارس العامة) وقد تضمن الجدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة المتفوقين علي مقاييس التفكير الابتكاري.

**الجدول (7)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي لعينة البحث من الطلبة المتفوقين في التفكير الابتكاري تبعاً لمتغيري الجنس والبرنامج التربوي**

مستوى الدلالة	القيمة الغائية المجدولة	القيمة الغائية المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.05	3.04	35.991	53900.33	2	107800.7	البرامج التربوية
0.05	3.89	1.096	1640.773	1	1640.773	الجنس
0.05	3.04	6.863	10278.06	2	20556.13	تفاعل الجنس × البرامج
0.05			1497.626	186	278558.4	الخطأ
				191	408556.003	الكلي

ويتبين من الجدول (7) أن قيمة ف لدرجات التفكير الابتكاري علي وفق متغير البرامج التربوية بلغت (35.991). إما قيمة الجدولية فقد بلغت (3.04) عند مستوى دلالة (0.05). وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة في درجات التفكير الابتكاري لدى الطلبة المتفوقين يعزى إلى اختلاف برنامجهم التربوي، وقبول الفرضية البديلة التي تعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) يعزى لاختلاف برنامجهم التربوي. ومعرفة نوع البرنامج ذي الأثر الأكبر في التفكير الابتكاري أجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي (test - Tukey) ويشير الجدول (8) إلى المنشآت

الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث في البرامج الثلاثة، في حين يشير الجدول (9) إلى نتائج اختبار توكي (Tukytest) للمقارنات البعدية.

**الجدول (8)**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينه البحث في البرامج التربوية الثلاثة في التفكير الابتكاري

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفئة
64	0321 .45	1719 .147	الطلبة المتفوقين في المدرسة الخاصة بالمتفوقين
64	5795 .44	3125 .114	الطلبة المتفوقين في المراكز الرياضية
64	5440 .27	3438 .89	الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية
192	2426 .46	9427 .116	

**الجدول (٩)**

**نتائج اختبار توكي (Tuky test) للفرق بين المتوسطات في التفكير الابتكاري**

مستوى الدلالة	الجذولية	القيمة الغائية المحسوبة	الفرق بين المتوسطين	المقارنات بين
0.05 دالة	3.04	6.59	32.8594	الطلبة المتفوقين في المدرسة الخاصة بالمتفوقين المراكز الرياضية
0.05 دالة	3.04	6.59	57.828	الطلبة المتفوقين المدرسة الخاصة بالمتفوقين والمدارس الاعتيادية
0.05 دالة	3.04	6.59	24.9687	الطلبة المتفوقين في المراكز الرياضية المدارس الاعتيادية

ويشير الجدول (٩) إلى أن هناك فروقاً دالة في متوسطات درجات الطلبة في التفكير الابتكاري ضمن مجموعات البحث الثلاث قيد الدراسة. ويعني ذلك أن الطلبة المتفوقين في المدرسة الخاصة (ذات العزل الكلي) هم أفضل في القدرة على التفكير الابتكاري مقارنة بالطلبة المتفوقين في المراكز الرياضية والمدارس الاعتيادية، كما أن الطلبة المتفوقين في المراكز الرياضية هم أفضل في القدرة على التفكير الابتكاري مقارنة بالطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية. كما أشارت نتائج تحليل التباين الثاني (جدول ٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في التفكير الابتكاري يعزى إلى متغير الجنس وحده. إذ بلغت القيمة الغائية المحسوبة (1.096) وهي أقل من القيمة الغائية الجذولية والتي بلغت (3.89)، وأظهرت النتائج تأثيراً

لتفاعل الجنس والبرامج التربوية في التفكير الابتكاري إذا بلغت القيمة الغائبة المحسوبة (6.863)، في حين بلغت القيمة الجدولية (3.04) عند مستوى دلالة (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في التفكير الابتكاري تبعاً لتفاعل الجنس والبرنامج التربوي، استخدمت طريقة شهية (schffes / method) للمقارنة بين المتوسطات كما هو في الجدول (11) بينما يشير الجدول (10) إلى متوسطات وانحرافات درجات الطلبة في اختيار التفكير الابتكاري.

**جدول (10)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التفكير الابتكار**

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئة
-------	-------------------	-----------------	-------

**الطلبة المتفوقين في المدرسة الخاصة بالمتفوقين**

32	46.8248	155.7813	ذكور
32	42.1380	138.5625	الإناث

**الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية**

39	40.3773	101.1282	ذكور
25	43.7296	134.8800	الإناث

**الطلبة المتفوقين في المدرس الاعيادي**

31	27.4286	88.0645	ذكور
31	28.0224	90.5455	الإناث

**جدول (11)**

**نتائج قيمة اختبار نسبة الفروق بين المتواسطات لدرجات الطلبة في التفكير الابتكاري تبعاً لتفاعل الجنس والبرامج التربوية**

مستوي الدلالة	القيمة الغائية الجد ولية	القيمة الغائية المحسوسة	الفروق بين المتوسطين	المقارنة
دالة 0.05	6.08	3.689	17.2188	ذكر المدرسة الخاصة بالمتفوقين وإناث المدرسة الخاصة بالمتفوقين
دالة 0.05	6.08	35.7231	54.6531	ذكر المدرسة الخاصة بالمتفوقين ذكور المراكز الرياضية
دالة 0.05	6.08	48.233	67.7168	ذكر المدرسة الخاصة بالمتفوقين ذكور المدارس الاعتيادية
دالة 0.05		0.1271	3.6825	إناث المدرسة الخاصة بالمتفوقين إناث المراكز الرياضية
دالة 0.05	6.08	25.0218	48.017	إناث المدرسة الخاصة بالمتفوقين إناث المراكز الاعتيادية
دالة 0.05	6.08	11.5930	33.7518	ذكور المراكز رياضية إناث المدارس الاعتيادية

ذكور مراكز رياضية ذكور مدارس اعтикаدية	13.0637	1.9689	6.08	دالة 0.05
إناث المراكز الرياضية إناث المدارس الاعتكادية	44.3345	21.331	6.08	دالة 0.05
ذكور مدارس اعтикаدية إناث مدارس الاعتكادية	2.481	0.065	6.08	دالة 0.05

ويتضح من الجدول(11) الآتي:

- 1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (ذكور المدرسة الخاصة بالملتفوقين وإناث المدرسة الخاصة بالملتفوقين) إذا بلغت قيمة..... المحسوبة (3.1689) وهي أصغر من قيمة..... الحرجة البالغة (6.08) عن مستوى (0.05).
- 2 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور المدرسة الخاصة بالملتفوقين وذكور المراكز النموذجية، إذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (35.723) وحتى أكبر من قيمة نسبته الحرجة البالغة (6.08) عند مستوى (0.05) ولصالح ذكور المتفوقين
- 3 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور المدرسة الخاصة بالملتفوقين وذكور المدارس الاعتكادية إذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (48.233) وحتى أكبر بكثير من قيمة نسبته الحرجة البالغة (6.08) وهي أكبر بكثير من قيمة نسبته الحرجة البالغة (6.08) عند مستوى (0.05) ولصالح ذكور مدرسة اليوبيل.

- 4 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات متوسطي إناث المدرسة الخاصة بالمتفوقين وإناث المراكز النموذجية). لذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (0.127) وهي أصغر من قيمة نسبته الحرجية البالغة (6.08) عند مستوى (0.05).
- 5 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات متوسطي (إناث المدرسة الخاصة بالمتفوقين وإناث المدارس الاعتيادية، إذ بلغت قيمة نسبته المحسوبة (25.0218) وهي أكبر من قيمة نسبته الحرجية البالغة (6.08) عند مستوى (0.05) ولصالح مدرسة المتفوقين.
- 6 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور المراكز النموذجية وإناث المراكز النموذجية، إذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (11.5930) وهي أكبر من قيمة نسبته الحرجية البالغة (6.08) عند مستوى (0.05) ولصالح الإناث.
- 7 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية متوسطي درجات (ذكور المراكز الرياضية، وذكور المدارس الاعتيادية)، إذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (1.9689) وهي أقل من قيمة نسبته (6.08) عند مستوى (0.05).
- 8 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (إناث المركز الرياضية، وإناث المدارس الاعتيادية)، إذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (21.331) وهي أكبر قيمة نسبته الحرجية البالغة (6.08) عند مستوى (0.05) ولصالح إناث المراكز الرياضية.
- 9 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور المدارس الاعتيادية، وإناث المدارس الاعتيادية إذا بلغت قيمة نسبته المحسوبة (0.065) وهي أصغر بكثير من قيمة درجة الحرية البالغة (6.08) عند مستوى (0.05).

**ثانياً: الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة المتفوقين تعزى لاختلاف الجنس والبرنامج التربوي (عزل كلي، وعزل جزئي، بدون

عزل) ولتحقيق الهدف الثاني، ثم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two - way ANova) وكانت النتائج كما في الجدول (12).

**الجدول (12)**

نتائج تحليل التباين الثنائي لعينة البحث من المتفوقين في دافع الإنجاز الدراسي تابعاً للجنس والبرنامج التربوي

مستوى الدلالة	القيمة الغائية الجدولية	القيمة الغائية المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة 0.05	3.04	13.958	10085.34	2	20170.69	البرنامج التربوي
دالة 0.05	3.89	0.092	66.118	1	66.118	الجنس
دالة 0.05	3.04	1.427	1030.917	2	206.833	تفاعل الجنس مع البرنامج
			722.548	186	134393.8	الخطأ
				191	156692.441	الكلي

ويتبين من الجدول (12) ما يلي:

إن القيمة الغائية لدرجات دافع الإنجاز الدراسي وفقاً لمتغير البرنامج التربوي قد

بلغت (13.958) وهي أكبر من القيمة الغائبة الجد ولية البالغة (3.04) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة التي تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة المتفوقين تعزيز اختلاف برامجهم التربوي وملعقة نوع البرنامج ذو الأثر الأكبر في دافع الإنجاز الدراسي، أجريت المقارنة البعدية باستخدام اختبار توكي(Tukey test) ويشير الجدول (13) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي.

### الجدول (13)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في البرامج التربوية الثلاث في دافع الإنجاز الدراسي**

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة
28.4931	157.5125	64	الطلبة المتفوقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين
26.4289	176.6750	64	الطلبة المتفوقين في المدارس الريادية
25.6256	181.2000	64	الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية
28.6486	171.7958	192	

أما الجدول(14) يشير إلى نتائج اختبار توكي(Turkey test) للمقارنات البعدية

## الجدول (14)

نتائج اختبار توكي (Turkey test) للمقارنة البعدية للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في دافع الإنجاز الدراسي في البرامج التربوية الثلاثة

المقارنة	الفروق بين المتوسطين	القيمة المحسوبة	القيمة الغائبة الجدلية	مستوى الدلالة
طلبة المدارس الخاصة المراكز الريادية	19.1625	5.70	3.04	0.05 دالة
طلبة المدرسة الخاصة بالمتوفقين وطلبة المدارس الاعتيادية	23.6875	7.051	3.04	0.05 دالة
طلبة المراكز الريادية وطلبة المدارس الاعتيادية	4.5250	1.347	3.04	0.05 دالة

يتضح من الجدول (14) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الطلبة المتوفقين في المدرسة الخاصة بالمتوفقين في دافع الإنجاز الدراسي عند مستوى (0.05) إذا بلغت القيمة التالية المحسوبة (3.7518) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)، كما بلغت القيمة التالية المحسوبة لدى الطلبة المتوفقين في المراكز الريادية (9.845) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)، وكذلك بلغت القيمة التالية المحسوبة لدى عينة الطلبة المتوفقين في المدارس الاعتيادية (110578) وهي أيضاً أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)، وجميع الفروق كانت دالة عند مستوى (0.05) وهذا يعني أنه على الرغم من وجود فروق بين مجموعات

العينة الثلاث في دافع الإنجاز الدراسي، إلا أن متوسطات درجات الطلبة المتفوقين كانت أعلى من المتوسط الفرض وذلك في مجموعات الدراسة الثلاث.

كما أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (جدول 13) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات دافع الإنجاز الدراسي عند الطلبة المتفوقين يعزى إلى الجنس، إذا بلغت القيمة الغائية المحسوبة (0.092) وهي أصغر من القيمة الغائية الجدولية البالغة (.3). عند مستوى (.05) لم تظهر النتائج أيضاً فروقاً دالة إحصائية في درجات دافع الإنجاز الدراسي تعزى إلى تفاعل الجنس والبرنامج التربوي، إذا بلغت القيمة الغائية المحسوبة (1.427) وهي أصغر من القيمة الغائية الجدولية البالغة (3.04) عند مستوى (.05).

### ثالثاً: الفرضية الثالثة:

لتحقيق الهدف الثالث تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two - Way ANova) والجدول (16) يوضح ما تم التوصل إليه ويعني ذلك أن الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية أفضل وبدلالة في دافع الإنجاز الدراسي مقارنة بالطلبة المتفوقين في مدرسة المتفوقين وإن الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية أفضل وبدلالة في دافع الإنجاز الدراسي مقارنة بالطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية ولكن الفرق بين نتائج متوسطي درجات الطلبة المتفوقين في دافع الإنجاز الدراسي في المراكز الريادية والمدارس الاعتيادية لم يكن ذي دلالة عند مستوى (.05). ولمعرفة مدى بعد متوسطات درجات الطلبة المتفوقين عن الوسط الفرضي (\*) لدافع الإنجاز الدراسي البالغ (144.15) أجريت التحليلات الإحصائية التالية مقارنة متوسطات درجات الطلبة المتفوقين في دافع الإنجاز الدراسي مع الوسط الفرضي وذلك كما يتضح في جدول (16).

---

(\*) تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس عن طريق جمع الحد الأعلى للمقياس والحد الأدنى له ثم قسمتهما على (2).

## (16) جدول

(14) نتائج الاختبار التالي ( $t$ - test) لدلاله الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين في دافع الإنجاز الدراسي مع المتوسط الفرضي

مستوى الدلالة	القيمة التالية الجدولية	القيمة التالية المحسوبة	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة
05 .0 دالة	96 .1	7518 .3	.144 15	4931 .28	.157 5125	64	الطلبة المتفوقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين
05 .0 دالة	96 .1	845 .9	.144 15	4289 .26	.176 6750	64	الطلبة المتفوقين في المدارس الريادية
05 .0 دالة	96 .1	578 .11	.144 15	6256 .25	.181 200	64	الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية

## مناقشة النتائج:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالى، الذى يهدف إلى دراسة مقارنة في التفكير الابتكارى، ودافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة المتفوقين المتواجدين في ثلاثة برامج تربوية - المدرسة الخاصة بالمتفوقين (عزل كلى)، والمراكز النموذجية (عزل جزئي)، والمدارس الاعتيادية (بدون عزل)، ندرج فيما يلى مناقشة لها تحقيقاً لفرضيات البحث وذلك على النحو الآتى:

أولاً: نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس التفكير الابتكاري، لدى الطلبة المتفوقين باختلاف البرنامج التربوي، والجنس. وقد أظهرت النتائج وكما يتضح من الجدول (7) وجود فرق داله إحصائياً يعزى إلى اثر البرنامج التربوي، في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائياً في التفكير الابتكاري بين الذكور والإإناث من الطلبة المتفوقين، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لأثر عملية تفاعل الجنس والبرنامج التربوي من خلال استخدام اختبار توكي للمقارنات البعديه (جدول 9) وجد أن متفوقي المدرسة الخاصة بالمتفوقين بنغازي هم أفضل من حيث القدرة علي التفكير الابتكاري، يليهم في الدرجة متفوقين المراكز النموذجية في حين احتل المركز الثالث الطلبة المتفوقين في المدارس الاعتيادية وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين الذين التحقوا ببرامج المتفوقين سواء أكانوا بالمدرسة المتفوقين بنغازي (عزل كلي)، أم بالمدارس النموذجية (عزل جزئي) هم أفضل من أقرانهم المتفوقين الذين لم يتلقوا أي نوع من الرعاية الخاصة بهم بوصفهم متفوقين. وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات، كدراسة (شافير 1994. p843 shaver. 1994. p13) ودراسة دليكورت (Delcourt. 1994. p13) ودراسة هولنجورث (عبد الغفار، ص 96 - 102) ودراسة هاو زر (Houser. 1988. p3269) ودراسة كيونج (kyung. 2000. p291) أن هذه النتيجة تشير إلى الدور المهم الذي يمكن أن تقدمه البرامج التربوية الخاصة بالطلبة المتفوقين بما تتضمنه من أنشطه وفعاليات في استثارة وتنمية السلوك الابتكار وقد كشفت دراسة النهار ومحا فته (1992) عن مجموعة من العوامل تعزز عملية الابتكار وتمثل بالقيادة التربوية المبدعة، والحرية الأكاديمية، وتوافر التسهيلات التربوية، والمساعدة المهنية، وفرص النمو المهني، والمناخ التعليمي العام المحفز (النهار ومحافظه 1992، ص 146 ت 177) فالمتفوق لن ينمو إلى المستوى الذي تؤهله له قدراته إلا إذا قدمت له برامج خاصة وخدمات تتناسب مع القدرات (الخالدى 1976، ص 127) والمنهج التربوي الذي يأخذ المتفوقين بعين الاعتبار، والذي يكون مهيئاً بشكل جيد لا يمكن أن ينجح في أهدافه ما لم يسهم فيه المتفوقون إسهاماً هادفاً، وإذا أدرك المتفوقون بوضوح سبب تهيئة الفرص

(الحاج الياس، 1966 ص 64) فالبيئة المدرسية متى ما وفرت لها ناخات التربوية السليمة من حيث النشاطات، وأساليب التدريس الصفي، والبرامج التي تتضمن حل المشكلات، والإجابات المتنوعة. وغيرها من الأنشطة التي تساعد على اطلاق التفكير المتشعب الذي يقود إلى إجابات متعددة وغير متوقعة، والابتعاد عن التفكير التقليدي المتبني بصورة عامة في المدارس الاعتيادية والذي يتطلب جواباً واحداً صحيحاً كل ذلك يساعد على تنمية التفكير الابتكاري لدى الفرد (الالوسي، 1985، ص 57) وتلعب الأنشطة المدرسية بأشكالها المختلفة دوراً مهماً في تنميته وتنشيط المهارات الابتكارية مع ضرورة ربطها بمضامين المنهج الدراسي من جهة؛ والأنشطة الموجودة في المجتمع من جهة أخرى (حسن، 1994ص 66) والتقنية الحديثة علي رغم أنها تمثل محوراً مهماً في تعزيز العملية التعليمية بشكل عام، إلا أنها أكثر أهمية وضرورة بالنسبة للطلبة المتفوقين والابتكاريين لما توفره من استجابات سريعة وواضحة تماشياً وقدرات واحتياجات المتفوق والابتكار (حسن 1944، ص 66).

كما تعتمد قوة أي نظام تعليمي أساساً علي نوع مدرسية وفهمهم ووضوح الأهداف، وحداثة الأجهزة التعليمية ووفرتها وكفاءة الإدارة المدرسية، فإن قيمة ما يقدم للطلبة من فائدة يرتبط بالمدربين، فليس هناك أمر أهن من توفير الأشخاص الصالحين لهنة التدريس، وإعدادهم بأفضل تدريب ممكن لكي توفر الفرصة لكل فرد كي ينمو تحت ظروف ملائمة لحاجته وقدرته الخاصة (المليجي 1969، ص 367) كما وان انتهاء الطالب المتفوق لأقرانه المتفوقين يساعد على البحث والتفكير، ومناقشة أفكاره على مستوى عال من التفكير في حين يعيق ذلك وجوده مع أقرانه من الطلبة الاعتياديin (الخالدي. 1976. ص 127).

فأساليب التعلم التي تعتمد على التلقين، وإطاعة الأوامر دون نقد أو تفكير تؤثر سلباً على نمو القدرات الابتكارية. إذ تبني الاتكالية واللامبالاة والمسيرة والخضوع والانصياع وتنقل روح الابتكار والتجديد فالتعليم الحالي في المدارس الاعتيادية لا

يقدم للتميذ سوي القدر القليل من المعرف العصرية، والقدر المحدود من المهارات الضرورية لحياة الطلاب المستقبلية (رشوان، 2000، ص 183). فالبرامج الدراسية في المدارس الاعتيادية يقتصر اهتمامها على تدريس المواد الأكاديمية بقصد الامتحان فيها، وليس الهدف إبراز الفردية والذاتية والتفرد عند الطالب والمدارس في بلادنا العربية تنظر للطلبة كما لو كانوا مجموعة متجانسة لا تميز فيها ولا تفرد، وتفعل بذلك خواصهم وسماتهم العقلية والنفسية وتعلقاتهم وطموحهم (ياسين وباحريج 1982، ص 37).

إن جمود المنهج وطرق التدريس التقليدية يعдан عائقاً صعباً أمام الطلاب المتفوقيين، كما أن المدرس قد يفشل في تقدير الطرق التي يختلف فيها الطلبة المتفوقيون عن زملائهم وحتى لو توصل المدرس للفروق بين طلابه فإنه قد يفشل بالتصريف في ضوء ذلك في تدريسه، إضافة إلى ما يحمله المدرس من ثقل وأعباء وواجبات كثيرة عليه القيام بها خارج الصف (الحاج الياس 1996، ص 28-29) وفي الوقت الذي يؤدي المختبر العلمي دوراً أساسياً في نمو القدرات الابتكارية نجد أن معظم المدارس الاعتيادية تخلو من مختبر علمي بالمعنى الصحيح وعندما يتتوفر فغالباً ما يكون فقيراً من الأدوات والوسائل الضرورية وكذلك المكتبية، التي يستريح بها عقل الطالب بما لها من دور في بناء المعرفة تستخدم في مدارسنا لغير الأهداف التي وضعت لأجلها (ياسين وأبو حويج 1982، ص 84).

والباحث يرى من خلال خبرتها الطويلة في مجال التربية والتعليم انه ليس هنا ك إطار واضح للمدارس الاعتيادية في تنمية القدرة الابتكارية ويتبين ذلك من خلال الواجبات والأعباء الكثيرة الملقاة على عاتق المسؤولين فيها، والصفوف المزدحمة والغير المهيأة، وحرفيّة تطبيق الأنظمة والقوانين المدرسية ولاسيما فيما يتعلق بالمناهج، إذ أن المعلم ملزم بمناهج محدد عليه إنهاؤه في زمن محدد وعدم الخروج عنه، كل ذلك يجعل من الصعب الكشف عن الابتكار وتنميته لدى الطلبة فـ الابتكار يظهر في سلوك المغايرة هذا أسلوب مناف لأنظمة والقوانين المدرسية الاعتيادية.

وهذا ما أكدته أيضا نتائج دراسية لالمسيليم وزينل (1992) اللذين توصلوا إلى مجموعة من المعوقات للأنشطة الابتكارية من وجهة نظر مد راء المدارس وهي:

- 1 عدم توفر معلمين ذوي كفاءة خاصة لتنفيذ الأنشطة الابتكارية، والأعباء الدراسية الكثيرة الملقة على عاتق المعلمين التي تؤدي إلى الأحجام حتى عن التفكير في الإعداد لبرامج الأنشطة الابتكارية وانتقاد بعض أولياء الأمور لهذه الأنشطة وأنها سوف تقلل من استعداد أبنائهم للامتحانات كما أن عدم حصول الطلبة على درجات مقابل هذه الأنشطة أدى إلى قلة حماسهم وكثرة الامتحانات والأعباء المدرسية كل ذلك يجعل الإدارة المدرسية لا تهتم كثيراً بالأنشطة الابتكارية أي التوسع خارج المنهج المدرسي التقليدي (المسيليم وزينل 1992، ص 216-217).

إما فيما يتعلق بالأسباب التي جعلت طلبة المدرسة الخاصة بالمتوفقين يتفوقون على أقرانهم في المراكز الرياضية فيمكن إبرازها على النحو التالي، أي ذلك من خلال الزيارات المتكررة التي قام الباحث بها لبرامج المتوفقين ولقاءاته العديدة مع المسؤولين فيها: أن معدل المدة الزمنية التي يقضيها الطلبة المتوفقون داخل المراكز الرياضية قليلة مقارنة بالفترات الزمنية الرائعة لطلبة مدرسة المتوفقون في بنغازي فعدد الأيام الرسمية للطلبة المتوفقون داخل المراكز الرياضية طيلة العام الدراسي هي بـمعدل (180) يوماً موزعة على (90) يوماً للذكر، و(90) يوماً للإناث، وبمعدل (3) ساعات يومياً يتعرض من خلالها الطلبة للبرامج الأثرائية والأنشطة التفكيرية التي أعدت لتلبية حاجاتهم مقارنة بطلبة مدرسة المتوفقون في بنغازي الذين يمنحون يومهم الدراسي الطويل كاملاً داخل هذه المدرسة وطيلة أيام السنة.

- 2 إن سوء التنسيق وضعف التعاون بين إدارات المدارس الاعتيادية والمراكز الرياضية وما ينجم عنه من عدم تنظيم للبرامج الدراسية والامتحانات، أدى إلى عدم ضبط الدوام الدراسي للطلبة المتوفقون داخل هذه المراكز، وكثرة غيابهم عنها، وبالتالي

قلة استفادتهم مما يطرح لهم من برامج تبني قدراتهم، وتلبى حاجياتهم بالمقارنة مع ما يحصل من تنظيم وضبط للدوام في مدرسة المتفوقين في بنغازي.

-3 إن المعلم الذي يدرس في مدرسة المتفوقين في بنغازي هو الذي يقرر الأنشطة الابتكارية ويتبعها، لذا فهو قادر على معرفة الحقيقة للطلبة وتلبيتها بدقة أفضل مقارنة بعملي المراكز الريادية (النموذجية) التي يلتقيون فيها بالطلبة فقط لمدة (3) أيام في الأسبوع ولمدة ثلاثة ساعات يومياً فقط.

-4 إن عملية تدريب المعلمين وتأهيلهم في مدرسة المتفوقين ببنغازي عملية مستمرة مقارنة بعملي المراكز الريادية النموذجية الخاصة بالتعامل مع المتفوقين الذين لم ينالوا قسطاً من برامج التدريب.

إما بالنسبة لعدم وجود فروقاً دالة إحصائياً في التفكير الابتكاري بين الذكور والإناث فإن هذه النتيجة قد اتفقت مع نتائج دراسة السامرائي (1994) التي أشارت إلى أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الابتكاري (السامرائي 1949، ص 32-3) فعينتا البحث الحالي من الذكور والإناث كلاهما من المتفوقين الذين يتلذذون بالخصوص والاستعدادات الفعلية نفسها لذا فمن الطبيعي أن لا يوجد فروقاً بينهم، إما فيما يتعلق بأثر عملية تفاعل الجنسي والبرنامج التربوي على مستوى التفكير الابتكاري لدى الطلبة المتفوقين، ومن خلال تحليل الجدول (و) وعلى مستوى البرنامج الواحد، وجده أن هناك فرقاً دالاً بين الذكور والإناث والمتفوقين في المراكم الريادية النموذجية فقط ولصالح الإناث، وتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (كارو يندر 1996، ص 116) ودراسة (الفقي ومهدى 1993، ص 48) والتي أشارت نتائجهما إلى تفوق الإناث على الذكور في قدرات التفكير الابتكاري. ويمكن إرجاع سبب هذه النتيجة في رأي الباحث إلى أن الإناث كن أكثر حرصاً والتزاماً ومواضبة على الدوام داخل هذه المراكز مقارنة بالذكور، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع مستوى استفادتهن من هذه الأنشطة في تنمية تفكيرهن الابتكاري مقارنة بالذكور. وبالرجوع إلى جدول (10) نفسه ومن حيث

اختلاف البرنامج التربوي وجد أن ذكور مدرسة بنغازي قد تفوقوا على ذكور كل من المراكز النموذجية الرياضية والمدارس الاعتيادية بينما تفوقت إناث مدرسة بنغازي على إناث المراكز النموذجية وإناث المدارس الاعتيادية، كما تفوق ذكور المراكز النموذجية على ذكور المدارس الاعتيادية، وتتفوقت إناث المراكز النموذجية على إناث المدارس الاعتيادية.

يتضح من الجدول (13) أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في دافع الإنجاز الدراسي يعزى إلى اختلاف البرنامج التربوي.

في ضوء الأهداف التي وضعت للدراسة الحالية والإجراءات التي أتبعت لتحقيقها، يمكن الإشارة إلى الطلبة المتفوقين الملتحقين في المدرسة الخاصة بالمتفوقين في بنغازي هم أفضل من حيث القدرة على التفكير الابتكاري، يليهم طلبة المراكز الرياضية (النموذجية) مقارنة بأقرانهم الطلبة المتفوقون في المدارس الاعتيادية ويرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج الإثرائية المقدمة لهم وما تتضمنه من أنشطة وفعاليات ابتكاريه أدت إلى تنميته قدراتهم في التفكير الابتكاري. كما وأشارت النتائج إلى أن متفوقي المدارس الاعتيادية والمراكز الرياضية هم أكثر توافقاً، ودافعاً للإنجاز الدراسي مقارنة بأقرانهم في المدرسة الخاصة (بنغازي) بما تضمنته سياسة المدرسة من تعليمات وأنظمة خاصة فيما يتعلق بأهداف المدرسة بشكل عام، ونسبة القبول المحددة التي تؤدي إلى ازدياد غرورهم بأنفسهم عند قبولهم والإقامة الداخلية والاختلاط، الأمر الذي قلل من مستوى دافعيتهم

لذلك نوصي بما يلي:

بناء على النتائج التي خرج بها البحث الحالى؛ يرى الباحثان أن الأسباب التي أدت إلى حدوث الفروق بين مجموعات الطلبة المتفوقين والمتواجدرين في أكثر من برنامج تربوي لا تكمن بعملية التجانس في القدرة أو عدمها كعامل وحيد، وإنما هناك أسباب

متصلة بطبيعة المناخ المحيط بالطالب المتفوق. لذا فقد أشار الباحث إلى عدد من التوصيات:

- 1 إن مدراس المتفوقة في الجماهيرية قليلة جداً لذا يوصي الباحث باستخدام المزيد من هذه المدارس ودعمها بالبرامج الإثرائية.
- 2 نظراً لدور المعلم الفعال في تنشئة القدرة الابتكارية للطلبة فلابد من أعداده ومواصلة تدريبه وتوفير متطلباته وذلك من أجل تعزيز دوره وترغيبه بالعمل، فحرص المعلم على أتباع الأساليب التدريسية غير التقليدية واحترامه لأفكار الطالب ومناقشتها وتشجيع الطالب على البحث والتجريب والمناقشة والابتكار تتطلب مزيداً من الاهتمام به كلاماً متكاماً.
- 3 تفعيل دور المكتبات والمخبرات المدرسية ولاسيما فيما يتعلق بالمدارس الاعتيادية وتزويدها بالتقنيات الحديثة لما لها من دور فعال في تنشئة قدرات التلاميذ علي الابتكار والتفكير الابتكاري
- 4 إعطاء الطالب المتفوق في المدرسة فرصاً للحصول على الراحة والرضا من خلال إشراكه في العديد من الفعاليات الاجتماعية والأنشطة الترفيهية التي تبرز مواهبه وتلبى حاجاته لتكون اتجاهات إيجابية نحو العلم والبرامج الإثرائية.
- 5 توطيد العلاقات بين مدارس الاعتيادية التي يقبل منها الطلبة المتفوقة وأدارات المركز الرياضية بحيث يكون التعامل مناً وبخاصة فيما يتعلق بالبرامج المدرسية، ونظم الامتحانات والتنسيق فيما بينهم حتى لا يثقل الطالب بالأعباء الدراسية الأمر الذي يمكنهم من الاستمرار في هذه البرامج.
- 6 توطيد العلاقات بين أدارات البرامج والبيت من خلال تعريف أولياء الأمور بالأنشطة الإثرائية والفعاليات الابتكارية، وذلك للتغيير اعتقادهم بأهميتها ودورها في تنشئة قدرات ابنائهم وأنها لن تقلل من استعداد ابنائهم للامتحانات المدرسية.

- 7 ضرورة فتح مدارس للمتفوقين في كل شعبية ذات كثافة سكانية على أن تكون المدرسة في مركز الشعبيّة ومدعومة بكل مقومات البرامج الإثرائية والأجهزة والمدرسين الأكفاء وتفعيل دور المرشد التربوي داخل هذه البرامج الإثرائية من خلال عمل برنامج.
- 8 تهيئة للطلبة المقبولين على هذه البرامج. مما يخفف من الصعوبات والمشكلات النفسية التي تعترضهم. بسبب قدومهم من عدة بीئات تربوية متباينة.
- 9 أعداد وتطوير إدارة المدرسة وال媢جھین التربويين والمرشد النفسي التربوي مهنياً لتطوير القدرة الابتكارية وبالتالي ينعكس ذلك على الطلبة المتفوقين في مدارس الجماهيرية
- يقترح الباحثان: في ضوء نتائج البحث الحالين نقترح إجراء بحوث مستقبلية لأجل تطوير وتوسيع إبعاد البحوث الخاصة بالمتفوقين:
- 1 إجراء دراسة مقارنة لمستويات التفكير الابتكاري ودافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالتوافق النفسي للطلبة المتفوقين في صفوف متتابعة للوقوف على هذه المستويات في كافة المدارس النموذجية في الجماهيرية.
- 2 نتيجة لما لمسه الباحث من قلة اندفاع بعض الطلبة المتفوقين نحو الالتحاق بالبرامج التربوية ولاسيما المدارس النموذجية إذا لم يتتجاوز إعداد بعض الطلبة في بعض المدارس عن خمس وخمسين طالباً وطالبة. يقترح الباحث ضرورة إجراء دراسة حول اتجاهات الطلبة المتفوقين في برامج التربية المعدة لهم والأسباب التي تدفع إلى عدم الالتحاق بها.
- 3 أن مكانة المرشد التربوي لها دور كبير في تخفيف معاناة الطلبة وتلمس مشاكلهم، يقترح الباحث إجراء دراسة عن تصميم برنامج يتناول دور المرشد التربوي في تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة.

- 4 دراسة أسباب عدم الاهتمام بالتفوق العلمي أو الإنجاز العلمي لدى طلبة الثانوية التخصصية كونها نمط جديد في مستويات التعليم المتقدمة في الجماهيرية.
- 5 تنظيم مهرجانات خاصة بالمبدعين والمتفوقين في كافة أنحاء الجماهيرية.

#### المراجع والمصادر:

- إبراهيم عبد السatar (1978)، آفاق جديدة في دراسة الإبداع. الكويت، وكالة المطبوعات.
- إبراهيم عبد السatar (1987) أسس علم النفس، الرياض، دار المریخ.
- أبو جريس، فاديا سبا الياس. (1994). الفرق في المشكلات وال حاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين. عمان - الأردن، الجامعة الأردنية، (رسالة ماجستير).
- أبو حطب فؤاد (1977) بحوث في تقيين الاختبارات النفسية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو رياش حسين (1986). علاقة الإبداع ومفهوم الذات بالاستقلال الإدراكي لدى طلبة المراحل الثانوية. عمان - الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير).
- أبو سماحة كمال (1996). إدارة وتنظيم برامج المتفوقين. عمان، وزارة التربية والتعليم.
- أبو طالب صابر، وآخرون (1995) التفكير الإبداعي. عمان - الأردن، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى.
- إسماعيل، محمد المري محمد(1984). العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية (مستخلصات البحوث والدراسة العربية) مذكورة في الابتكار وتطبيقاته.

- الأشول، عادل أحمد عز الدين (1987). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الآلوزي، صائب (1985) أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري. الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (15) السنة الخامسة.
- أنور الشرقاوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الجزء الثاني، ص 28، 1999.
- أنور الشرقاوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 195، 1999 (مستخلصات البحوث والدراسات العربية).
- بن دانية، أحمد محمد العبد والشيخ حسن، محمد محمود (1998) علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة. الكويت، المجلة التربوية، العدد (46)، مجلد (12).
- التمار، جاسم محمد. (2000). تقويم برنامج الأنشطة الإثرائية لرعاية الطلبة الفائقين في الرياضيات. الكويت، المجلة التربوية، مجلد (14)، العدد (54).
- توفيق عبد الجبار. (1983). التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. الكويت، الطبعة الأولى.
- ثورانديك، روبرت وهigel، اليزيبيت (1989). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان، بلاشر.
- جاد الله، إيهان محمد حسن (1992). مظاهره الإبداع والموهبة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في الجامعة الأردنية. عمان، الجامعة الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- Jasir, Ahmad Al-Sayid Hossen (1984). Relationship between creative thinking and personal and social development among secondary school students. Unpublished Master's Thesis, Al-Bayan University.

جانو، عاصم (1975). أسس نظرية التكامل في علم النفس، الذكاء والقابليات النفسية والذكاء الاجتماعي. الجمهورية العربية السورية، منشورات جامعة تشرين، سلسة دراسات، نشرة رقم (6).

جبريل، موسى (1996). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. عمان، الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات، مجلد (23)، العدد (2).

الجسماني عبد على (1984) علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية. بغداد، مطبعة الخلود.

جميعان، إبراهيم فالح (1983). التكيف الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة كليات المجتمع في أربد. الأردن - اربد جامعة اليرموك، (رسالة ماجستير غير منشورة).

الحروب، أنيس، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والمهوبين دار الشروق الطبعة الاولى 1999.

حسن أحمد عيسى، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، طنطا، المركز الثقافي في الشرق الأوسط، 1994، ص.20.

حسن، محمد صديق محمد (1994) الابتكار وأساليب تنميته، قطر، مجلة التربية العدد (111) السنة (23).

حسين، ثائر غازي (1995) أثر برنامج تدريبي مهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن - عمان / الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة)

الحفني، عبد المنعم (1978) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. بيروت مكتبة دبوبي. دار العودة.

- حفني، ولطفي محمد فطيم، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنشر.
- حمدي، نزيه والريحاني، سليمان (1978) العلاقة بين العوامل المرتبطة بالطالب والتكيف الأكاديمي. مجلة الدراسات. مجلد (14)، العدد (5)
- حواشين، محمد حبيب (1991) سيكولوجية المتفوقين عقلياً. دمشق، مطبعة الاتحاد.
- الحالدي، أديب (1976) سيكولوجية المتفوقين عقلياً. بغداد، دار السلام، الطبعة الثانية
- الخساونة، وسام (1997) أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن. جامعة اليرموك (رسالة ماجستير).
- خليل، يوسف عبد الفتاح منصور. (1992) القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- القاهرة - جامعة القاهرة (أطروحة دكتوراه)
- خير الله، سيد (1981). التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة. بحوث تربوية ونفسية. بيروت، دار النهضة.
- دارادكة، محمد على إبراهيم (1995). العلاقة بين المستوى الاقتصادي والقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية أربد الأولى. عمان - الجامعة الأردنية (رسالة الماجستير).
- دافيدوف، ليندا. ل. (1983). مدخل علم النفس. ترجمة سيد طواب وآخرون، الرياض، دار المريخ، الطبعة الثانية.
- دابني، غسان حسين (1996). الأساليب التدريبية في التفكير الإبداعي العراقي وعلاقته ببعض المتغيرات. بغداد - جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه).

- الدجاج، فخرى وآخرون. (1983). اختبار المصفوفات المتتابعة. الجمهورية العراقية، جامعة الموصل.
- درويش، زين العابدين. (1976). المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع المصري. المجلة الاجتماعية القومية. القاهرة، العدد الثاني.
- دربيني، حسين عبد العزيز. (1982). الابتكار تعريفه وتنميته. قطر، حولية كلية التربية. العدد (1)، السنة الأولى، ص 161 - 180.
- دسوفي، كمال. (1974). علم النفس دراسة التوافق. بيروت، دار النهضة.
- الدليمي، إحسان عليوي. (1991). التوافق الشخصي والاجتماعي للمرشدين التربويين في العراق. جامعة بغداد - ابن رشد (رسالة ماجستير).
- الديب، على (1988). التوافق الشخصي والاجتماعي للمرشدين. دراسة استطلاعية.
- الديوان، عبد اللطيف. (1996). علاقة أساليب التنشئة الأسرية بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بغداد، الجامعة المستنصرية، (أطروحة دكتوراه).
- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد (2000). الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار. الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
- الرفاعي، نعيم (1987). الصحة النفسية، دراسة سيكولوجية التكيف. دمشق، الطبعة السابعة
- رمزي، طارق محمود. (1974). دراسة تجريبية لبناء مقياس للتكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة المتوسطة في بغداد. جامعة بغداد. كلية التربية، ابن رشد، (رسالة ماجستير).
- روشكا، الكسندر. (1989). الإبداع العام والخاص. الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد 114.

زحلوق، مها. (1996). التفوق والمتتفوقون. قطر، مجلة كلية التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ع (27)، السنة (25)، ص ص 93 - 104.

الزوبي، عبد الجليل إبراهيم والكتاني، إبراهيم عبد الحسن. (1995). الطلبة المتميزون في العراق، بعض خصائصهم الأسرية والنفسية والأكاديمية، بغداد، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

سام، يسريه محمد سليمان. (1989). دراسة للعوامل المرتبطة بالتوافق النفسي والاجتماعي للجناحين داخل مؤسسة الأحداث. القاهرة، جامعة عين شمس (رسالة ماجستير)

السامرائي، هاشم. (1994) التفكير الابتكاري وعلاقته بمتغيري الذكاء والتحصيل الدراسي. بغداد، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (2).

السرور، ناديا هايل وحداد، عفاف شكري (1999). الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين. قطر، مجلة مركز البحوث التربوية.

السرور، ناديا هايل. (1998). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان. دار النهضة.  
السعدي، قيس مغشوش. (1981). دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف السادس الإعدادي. بغداد، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

سعيد، أبو طالب محمد (1990). علم النفس الفني. بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.  
السوداني، يحيى محمد سلطان. (1990). مقياس التوافق الاجتماعي والنفسي لأبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة. بغداد، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه)

السيد، عبد الحليم محمد وأخرون. (1990). علم النفس العام. القاهرة، مكتبة غريب.  
الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية، المكتبة الجامعية، الطبعة الثانية.

- الشايق، سليم محمد سليم. (1991). العلاقة بين الابتكار وبعض المتغيرات الشخصية والبيئية. القاهرة، جامعة عين شمس، (أطروحة دكتوراه).
- الشرقاوي، أنور محمد الابتكار وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية 1999.
- الشرقاوي، أنور. (1999). الابتكار وتطبيقاته. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الجزء الثاني.
- الشطناوي، أياد خالد. (2000). أثر طريقة استعمال مسرح الدمى في التدريس على التحصيل في مادة الرياضيات وأثره في التفكير الإبداعي والخيال عند طلبة الصف الثالث الأساسي. الأردن، جامعة مؤتة. (رسالة ماجستير).
- الشمرى، محمد رحيم جاسم. (1997). دراسة مقارنة في التحصيل الأكاديمي والتواافق النفسي، والاتجاه نحو الاختلاط بين طالبات كلية التربية للبنات وطالبات كلية التربية المختلطة. بغداد، جامعة بغداد (ابن رشد) (أطروحة دكتوراه).
- الشنطي، راشد محمد قاسم. (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي - صورة معدلة للبيئة الأردنية. عمان، الجامعة الأردنية، (رسالة ماجستير).
- صابر، أبو طالب وآخرون. (1995). التفكير الإبداعي. عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى.
- صالح، قاسم حسين. (1988). الإبداع في الفن، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- الصفدي، علي حسين. (1973). تطبيق مقياس المصفوفات المقمن للذكاء لرافن في البيئة الأردنية. عمان - الجامعة الأردنية. (رسالة ماجستير).
- الضبيان، صالح بن موسى. (2000). اثر دراسة الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة

لبرنامج إثري في مادة العلوم على اتجاهاتهم نحو العلوم. الكويت، مجلة العلوم التربوية، المجلد (14)، العدد (55).

الطاهر، مي سليم. (1988). الفرق في التكيف الأكاديمي بين المتفوقين وغير المتفوقين عند طلبة الجامعة الأردنية. عمان - الجامعة الأردنية. (رسالة ماجستير).

الطحان، محمد خالد. (1983). تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية. تونس، المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد (3)، العدد (2).

العبيدي، محمد جاسم علم النفس التربوي 2004.

العبيدي، محمد جاسم. علم النفس التجاري ص 260، 2004.

العيسيوي، عبد الرحمن مناهج البحث في علم النفس منشأة المعارف الأسكندرية 1980.

قشقوش إبراهيم ومنصور طلعت دافعية الانجاز وقياسها مكتبة الأنجلو المصرية 1979.

القواعد التنظيمية (1423هـ): رعاية المراهقين في وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.

مجلة الدراسات التربوية، عمان، الجامعة الأردنية، مجلد (3)، الجزء (11)، ص 111 - 135.

الهرش، جهاد محمد حسين. (1992). اثر مركز الضبط في القدرة على التفكير الابتكاري لدى كلاب الصف التاسع. الأردن، جامعة اليرموك. (رسالة الماجستير).

هندي، صالح ذياب. (1978). اثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحصيلية في تسرب الطلاب من المرحلة الإلزامية. عمان. الجامعة الأردنية. (رسالة ماجستير).

هوك، ك ولندي، ج. (1971). نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وقدري محمود.

- وزارة التربية والتعليم (1994). قانون التربية والتعليم. عمان، رقم (3).
- وزارة التربية والتعليم. (1988). رسالة المعلم - المؤتمر الأول للتطوير التربوي عمان، العددان الثالث والرابع من المجلد التاسع عشر.
- وهبه، مراد. (1974). يوسف مراد والمذهب التكاملي. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ويب، ميكستروث وآخرون. (1985)، توجيه الطفل المتفوق عقلياً، ترجمة بشري الحديد، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدير الطفولة العربية.
- الياسري، حسين نوري والحمداني، فاضل عبد الزهرة. (1988). دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين من طلبة الصف الرابع الإعدادي في التكيف الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي، (ملخص بحث لرسالة الماجستير لفاضل عبد الزهرة)، بغداد، مجلة العلوم النفسية والتربية، العدد (3).
- ياسين، عطوف محمود وأبو حويج مروان. (1982). دراسات سينكولوجية ميدانية. بيروت، الدار الجماهيرية للطباعة والنشر.



## الفصل التاسع

---

# تجويد العمل الإبداعي في التعليم ومعوقاته

---

### هدف وأهمية الدراسة:

إن هدفنا من هذه الورقة هو استعراض تحليلي كشفي لتجارب في مجال رعاية الموهوبين ابتداءً من المبررات، وأدوات الكشف، ونوع البرامج، فالنظم الإدارية، والتمويل ونوع المعلمين وأساسيات تطوير البرامج المصاحبة لاستمرار تنمية الموهوب في شتى المجالات.

كذلك تقديم خلاصة بالاستنتاجات الرئيسية المستخلصة من تلك التجارب بما يخدم رعاية الموهوبين في مستوى التعليم النظامي وما بعده. تم انتقاء الدول تبعاً لثراء تجربتها وتنوع البرامج الذي تقدمه، وتم تقديم البلدان تبعاً لانتماها القاري فمثلت الصين. بينما مثلت

إن الإللام بالتعريفات يمكن أن يساهم في التوصل إلى الأساليب المتعددة للتعرف والكشف عن المتفوقين حيث نحت هذه التعريفات مناحي عدّة منها ما يركز على السمات والخصائص الشخصية للموهوبين، ومنها ما يركز على نسبة الذكاء والقدرات العقلية العامة، أو على القدرات الابتكارية للموهوبين، ومنها على الإنتاج الإبداعي للموهوب، ومنها ما يركز على العملية الإبداعية أو الكيفية التي يبدع الموهوب من خلالها، بحيث أصبح مفهوم العقريبة والذكاء والابتكار والملوهبة يندرج تحت التعريف الشائع للتفوق (فخر واليمني 1997، ص 4-6).

عند الرجوع إلى المعاجم اللغوية نرى أن الكلمة Genius تعني العبرية، وـ Gifted تعني ممنوح أو ذو موهبة، و Talent تعني موهبة أو موهوب، و Super تعني متفوق. تستخدم العديد من المصادر الكلمة Giftedness لتعود إلى كفاءة متميزة وقدرة عقلية عالية وذكاء مرتفع عند الفرد، أما فتشير إلى الأداء المتميز والمهارة في حقل أو أكثر من حقول المعرفة. أما الإبداع والابتكار فتعود إلى قدرة الفرد الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر من الطلققة والمرونة والأصالة، وهو نتاج الموهبة والتفوق (فخرو واليماني 1994).

حدد تايلر (1984) ستة مجالات لقياس الموهبة وهي القدرة على اتخاذ القرار، التنبؤ، الاتصال والتعبير، التخطيط، التفكير الإنتاجي الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي. بينما نرى (Clark, 1993) يربط بين أداء الموهوب وسماته الذاتية بخمسة سمات رئيسية هي:

**السمات العقلية:** وتتضمن القدرة على الاحتفاظ بكمية هائلة من المعلومات واسترجاعها بسرعة، والفهم والإدراك المتقدمين، وحب الاستطلاع الكبير والاهتمامات والميول المتعددة، والمستوى العالي من القدرات اللفظية ومعالجة المعلومات وربط الأفكار ورؤية العلاقات والمرونة العالية والقدرة على التحليل والتعميم وتوليد الأفكار والقدرة على تقويم الذات والآخرين.

**السمات الانفعالية:** وهي تمثل بالحساسية المرهفة لتوقعات ومشاعر الآخرين، وروح الدعابة والإدراك العالي للذات مع الإحساس بالاختلاف عن الآخرين، والقدرة على التحكم بمشاعر، والثقة بالنفس، والتوافق النفسي، والشعور الأخلاقي المرهف.

**السمات الحدسية:** الانفتاح على الخبرات والإيمان بالظواهر والمفاهيم المادية والمثالية، والاهتمام المبكر بالأفكار والقيم المثلالية، والقدرة العالية على التنبؤ.

**السمات الاجتماعية:** الإدراك الاجتماعي للعلاقات مع الآخرين، القدرة

القيادة والقدرة على حل المشكلات والاهتمام بالبيئة والحس المرهف لسماع الآخرين وتبني قيم المجتمع.

**السمات الجسمية:** الصحة العامة الجيدة، الاهتمام بمعطيات النمو العناية بالجسم والرغبة بممارسة الرياضة. (فخرو واليامي 1997، ص 195) يرى البعض أن الموهوب هو الشخص الذي يظهر أداءً متميزاً في بعد الأكاديمي بالإضافة إلى تميزه في بعد أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرات العقلية العامة، التفكير الابتكاري، القدرة القيادية، المهارات الفنية، المهارات الحركية (Torrance, 1974). يشير عبد الغفار: (1996) بأن هناك علاقة وطيدة بين الذكاء والموهبة، ويعتبر الذكاء عاملاً أساسياً في تكوين ونمو المواهب، وبناءً على ذلك فقد أصبح مصطلح الموهبة يشمل المجالات الأكademie أيضاً. البعض يرى أن الموهوب هو الذي يقع في أعلى 5% من مجموعة أقرانه (جروان، 1999).

إن هذه الأساس ليست واحدة حتى في البلد الواحد، إذ نرى تعريف الموهوب في الولايات المتحدة الأمريكية يختلف من ولاية إلى أخرى فتعريف ولاية نورث كارولينا للموهوب بأنه يقع ضمن أعلى 10% أو بنسبة ذكاء 120 درجة من مجموعة طلبة مدارس المنطقة. وفي ولاية كاليفورنيا يقع الموهوب ضمن 62%， وولاية كونيكت 5% ووجورجيا 63%. بينما أعتبر العراق الموهوبين هم 5% من الطلبة الأوائل على أقرانهم من اجتازوا اختبارات الذكاء والتميز التحصيلي. في روسيا تم تبني التعريف الذي يقول أن الموهوب هو طاقة يتم التعبير عنها وتمييزها في أنشطة معينة تحتاج إلى هذه الموهبة. أما في أستراليا فأشير إلى الموهوبين على أنهم الأفراد الذين يتميزون بمهارة أو طاقة غير عادية في ميادين مختلفة ولا سيما في مجال النشاط الذهني الخلائق والذين يحتاجون إلى تربية أو خدمات مختلفة.... تتخطى ما تستطيع المدرسة العادية تقديمها لها.. يتد مفهوم الموهبة في البرازيل ليتضمن مجالات الذكاء العام، والتحصيل الأكاديمي، والابتكار، والفن التشكيلي والقيادة الاجتماعية (جروان: 1999). إن ما تم استعراضه

من تعاريف وتوضيح للمفاهيم يطرح بعض الإشكاليات التي تحتاج إلى تحديد دقيق. إذ أنها يجب أن نحسم مسألة ما إذا كانت الموهبة مجموعة سمات عقلية وسلوكية أم هي طاقة كامنة، أو هي قدرات وفي كل منها كيف سيتم قياسها؟

ما هو حجم العلاقة ونوعها بين الموهبة وما يسمى بالذكاء؟ وأي مقاييس الذكاء أكثر تنبؤاً بالمواهب؟ ولماذا؟ وهل هناك علاقة ما بين الجانب المعرفي والأكاديمي والذكاء؟ وكيف يمكن أن نعتمد في مقياس البعد الأكاديمي؟ هل نعتمد رأي المعلم أم اختبارات محكية تحصيلية خاصة؟....؟

يتحدث بعض علماء النفس أن المحكات لا تصلح لتشخيص الموهبة بل نحن نحتاج إلى منبئات وهذه المسألة فنية وفلسفية في أن واحد. فهل الخلل وظيفي فيما يستخدم من محكات؟ أم أن للمحكات بعد اجتماعي ثقافي فصارت تختلف من مجتمع إلى آخر وتتطور وتتغير عبر البعد المكاني والزمني كي تستبدل بالمنبئات.

## **مستويات العمل الإبداع وتجويد التعليم**

تتعدد مستويات العمل الإبداعي تبعاً للفئة المبدعة، وتبعاً لذلك فقد قسم الباحثون العمل الإبداعي إلى: إبداع فردي، وإبداع جماعي، وإبداع تنظيمي. ويبعداً المستوى الأول بحلقة ضيقه تتسع لتشتمل على المستوى الثاني، ومقتدى لتشتمل المستوى الثالث. وهناك خط يصل بين هذه المستويات الثلاثة فلا يمكن التوصل للإبداع التنظيمي دون إبداع جماعي وإبداع فردي فالمستويات الثلاثة تكمل بعضها بعضاً (حوماده، 2003، ص 29) وفيما يلي عرض مستويات العمل الإبداعي الثلاثة.

١- العمل الإبداعي على مستوى الفرد والجماعة:

وهو الذي يتم التوصل إليه من قبل أحد الأفراد، ومن السمات التي تميز الشخص المبدع الطلاقة، والمرونة العقلية، والقدرة على إصدار الأحكام، وشمولية التفكير،

واتساع الأفكار، وصياغة الأفكار، والربط والثقة بالنفس، وروح المغامرة والرغبة في الحصول على اهتمام الآخرين، الفضولية، الدافعية، والإصرار، والمعرفة بطبيعة الأشياء، وروح الدعاية، والمهارات الاجتماعية. (P. 3, 8919, American Society For Training and Development).

أما العمل الجماعي هو العمل الإبداعي «الذي تقدمه أو تتوصل إليه الجماعة، وإبداع الجماعة أكبر من مجموع إبداع أفرادها، وقد توصلت الدراسات إلى أن الجماعة المختلفة من حيث الجنس تنتج حلوأً أفضل جودة من الجماعة أحادية الجنس، وإن الجماعة شديدة التنوع تنتج حلوأً أفضل، وأن الحل الإبداعي للجماعة يتطلب أن يتكون منأشخاص لهم شخصيات مختلفة، وإن الجماعة امتلاكة أكثر استعداداً أو حماساً ونشاطاً للعمل الإبداعي من الجماعة الأقل تماساكاً، وأن أفراد الجماعة المنسجمة أكثر ميلاً للعمل الإبداعي من الجماعة التي ليس بين أفرادها انسجام وإن الجماعة حديثة التكوين تميل إلى العمل الإبداعي أكثر من الجماعة القديمة، وإن العمل الإبداعي يزداد مع ازدياد عدد أعضاء الجماعة، حيث تتسع القدرات والمعرفة والمهارات». (العميان، 2002، ص 293 - 394).

## 2 - العمل الإبداعي على مستوى المنظمة أو المؤسسة التعليمية

وهو العمل الإبداعي الذي يمكن التوصل إليه عن طريق الجهد التعاوني لجميع أعضاء المنظمة، وأشارت الدراسات والأبحاث حول العمل الإبداعي على مستوى المنظمة إلى أن المنظمات المبدعة تتميز بالصفات الآتية:

-1- الميل نحو الممارسة والتجريب، -2- وجود مشجعين للعمل الإبداعي، -3- مشاركة العاملين في تقديم المقترنات للعمل الإبداعي، -4- احترام القيم وتطبيقاتها وتطوير مبادئ وأخلاقيات المنظمة، -5- البساطة في الهيكل التنظيمي، -6- الحزم واللين معاً. (Peters and Waterman, 1982, 19).

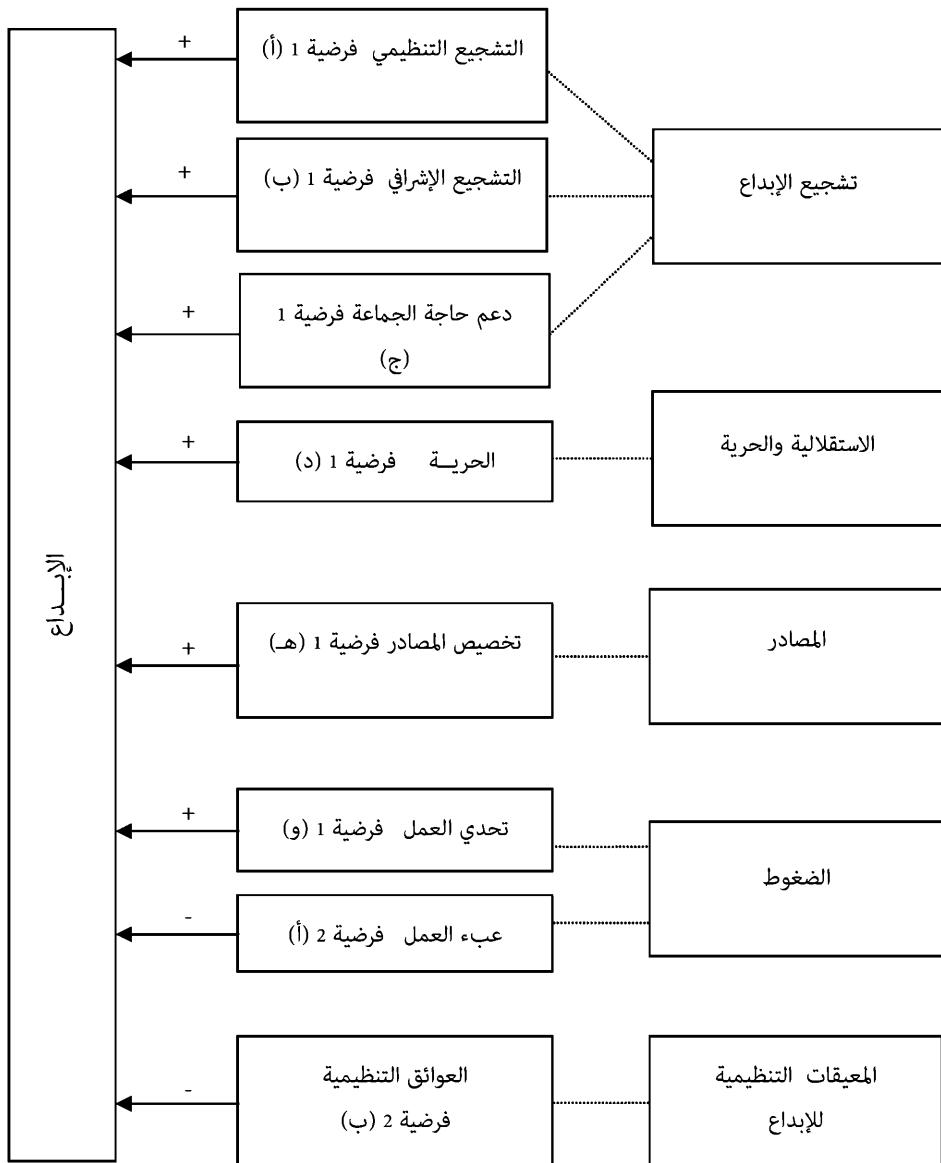
وأشار (Carr, 1994) إلى سبع خصائص رئيسية للمنظمات الإبداعية وهي:

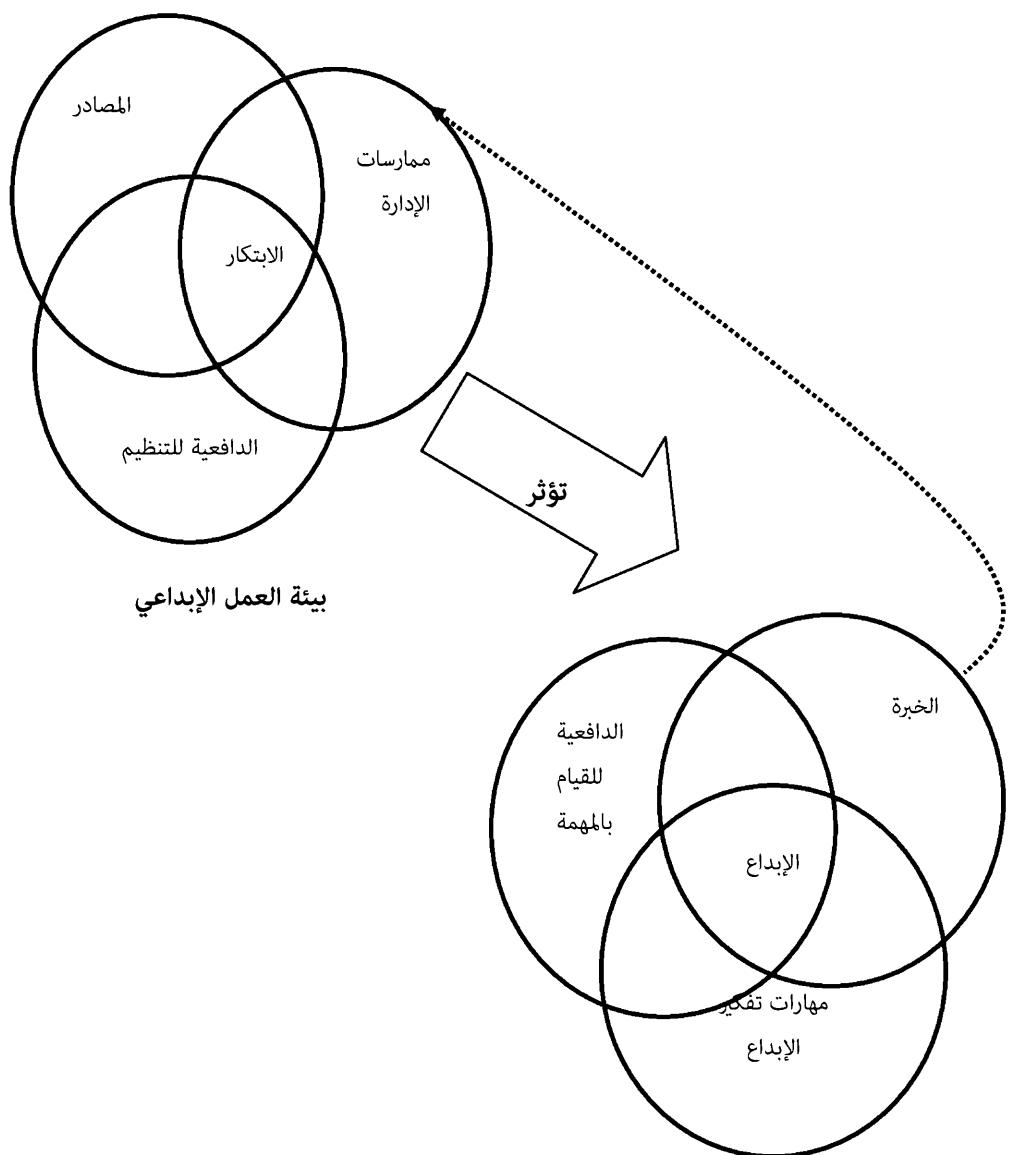
- 1 تسعى هذه المنظمات لأن تكون مبدعة إضافة إلى أن العاملين فيها مبدعون.
- 2 العاملون فيها يوجهون عملهم الإبداعي نحو تحقيق الأهداف المهمة للمنظمة.
- 3 العاملون يبذلون أقصى جهدهم لإنجاز العمل الإبداعي.
- 4 لديها قدرة على التعامل مع المشكلات الصعبة وإيجاد الحل المناسب لها.
- 5 تأخذ وقتاً لحل المشكلات العميقية قبل تقرير كيفية حلها.
- 6 تراعي التنوع الواسع في الخيارات قبل التسليم بتوجيهه معين.
- 7 تقوم بمحاولات كثيرة قد لا تكون مرضية قبل أن تختار الحل الأفضل. (Carr, 1944, P. 30).

وقدمت (Amabile, 1996) أنموذجًا تصوريًا لإدراك بيئه العمل الإبداعي، ويظهر الشكل (1) عوامل بيئه العمل التي تؤثر في الإبداع، ومقاييس تقيم العمل ومخرجاته التي تؤدي إلى العمل الإبداعي وهي: تشجيع الإبداع، والاستقلالية والحرية، والمصادر، والضغوط والمعتقدات التنظيمية، ويفترض الشكل وجود فرضتين الأولى داعمة ومشجعة للإبداع ورمز لها بالرقم (1) والثانية تعيق الإبداع ورمز لها بالرقم (2) وتشتمل الفرضية الأولى على: التشجيع التنظيمي، والتشجيع الإشرافي، ودعم جماعة العمل والعوائق التنظيمية، ويظهر من الشكل الأثر الإيجابي للفرضية الأولى على الإبداع والأثر السلبي للفرضية الثانية على الإبداع، حيث رمز للأثر الإيجابي بإشارة موجب (+) وللأثر السلبي بإشارة سالب (-) الشكل (1) ومن النظريات التي تناولت بيئه العمل الإبداعي، النظرية التركيبية للإبداع والابتكار التنظيمي، وأشارت (Amabile, 1996) إلى أن هذه النظرية متعددة العناصر، التي تربط بين الإبداع الفردي وبيئه العمل التنظيمي كما موضح في الشكل (2).

(2) الشكل (2) (Amabile, 1996, P. 1154-1184)

### أنموذج عوامل بيئية العمل التي تؤثر على الإبداع





(P. 1156, 6199 ,Amabile)

بيئة العمل الإبداعي التي تربط بين الإبداع الفردي وبين العمل التنظيمي فالدوائر الثلاث العلوية في الشكل (2) تشكل تصوراً للعناصر التنظيمية أي ملامح بيئة العمل الإبداعي الضرورية للابتكار، أما الدوائر السفلية فهي تظهر عناصر الإبداع الفردي. تنص هذه النظرية على أن بيئة العمل الإبداعي تؤثر على الإبداع الفردي، وتفترض النظرية أن الإبداع يشكل مصدراً رئيسياً للابتكار داخل المؤسسة، ومن أهم ملامح هذه النظرية التأكيد على أن بيئة العمل تؤثر على العمل الإبداعي عن طريق التأثير في العناصر الفردية للإبداع. وتضم بيئة العمل التي تؤثر في العمل الإبداعي حسب هذه النظرية العناصر التالية: 1- ممارسة الإدارة، 2- المصادر، 3- الدافعية التنظيمية. (Amabile, 1996).

.(P. 115)

**المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها العمل الإبداعي.** يعتمد العمل الإبداعي الإداري على مجموعة من المرتكزات الأساسية التي يجب توافرها في الأفراد العاملين والبيئة المحيطة بهم وقد قسم بعض الباحثين هذه المرتكزات إلى: فسيولوجية، وبئية، وسيكولوجية، وفيما يلي عرض لهذه المرتكزات:

- 1 ويتمثل وجود القدرة على التفكير، عند الأفراد يستعمل على القدرات الإبداعية لدى الأفراد والسمات التي يتتصف بها المبدعون.
- 2 ويتمثل المناخ الذي يسود المنظمات، وما يتعلق بظروف العمل والعاملين داخل المنظمة، والبيئة التنظيمية التي تسمح لأفراد المنظمة بتحقيق طموحاتهم وتساعدهم على استغلال قدراتهم، وتعمل على إشباع رغباتهم، وتشاركهم في اتخاذ القرار، وتستخدم أسلوب التخطيط السليم، وتحرر من النزعة التقليدية، وان تسير في طريق الإبداع والتفوق. والبيئة تحدد مدى المخاطر التي تظهر أمام الشخص المبدع، وهي تدعم هذا الشخص، أو تحد من طموحه. (Sternberg, 1997, P. I)
- 3 ويتمثل في الدوافع التي تدفع العاملين في المنظمات إلى العمل الإبداعي الإداري وأظهرت الدراسات أن أكثر الدوافع التي تدفع العامل إلى العمل الإبداعي كما

حددها (احمد 1981) هي: الحاجة إلى الانجاز، وال الحاجة إلى الجدة، وال الحاجة إلى النظام، وحب الاستطلاع. (حومدہ، 2003، ص 35).

### تنمية وإدارة العمل الإبداعي:

يعد تنمية العمل الإبداعي وتطويره من المواضيع الهامة التي على المنظمة أن تعتني بها، والمنظمات الناجحة والمتميزة في أدائها وانجازاتها هي تلك التي تفرد للعمل الإبداعي جانباً من اهتمامها، حيث تقوم مثل هذه المنظمات بدعم الأفراد المبدعين وتشجيع العمل الإبداعي لديهم، وتتوفر للأفراد كافة مستلزمات الإبداع وتحمّلهم السلطات والصلاحيات التي يحتاجونها لترجمة العمل الإبداعي إلى إبداعات فعلية (القطاونة: 2000، ص 51) ويقدم (حریم، 1997) أساليب أخرى لتنمية العمل الإبداعي وأهمها:

- 1- تطبيق نموذج البناء العضوي الذي يعطي مرونة أكثر، ويسمح بالاتصالات في كافة المستويات، وفيه درجة عالية من الالامركزية في السلطة واتخاذ القرار.
- 2- تعزيز انتماء الفرد نحو منظمته من خلال تثقيف الأفراد، وتطبيعهم وغرس ثقافة تنظيمية راسخة.
- 3- تعزيز الرقابة الذاتية لدى الأفراد العاملين بالمنظمة.
- 4- تشجيع التوجيه نحو التجربة والمحاولة.
- 5- تمكين الموظفين ومنحهم الموارد والحرية في القيام بالأعمال الإبداعية. (حریم، 1997، ص 479 .(481)

بناءً على ما تقدم يرى الباحث انه يمكن للمنظمة تنمية الإبداع من خلال تحفيز الأفراد نحو العمل الإبداعي مع ضرورة توفير الدعم، والتشجيع لهذا العمل من القيادة لإيجاد المناخ النفسي والعملی الملائم، والمشجع للإبداع، وتتوافر للعمل الإبداعي المقومات

اللزمه لنجاحه بما يخدم أهداف التنظيم ويوفر المنفعة القصوى للمنظمة، وينظر إلى العمل الإبداعي على انه عامل منافسة بالغ الأهمية والحيوية حيث أن العمل الإبداعي مورد هام يجب تطويره وتعزيزه، وبقدر ما تهتم المنظمات بإدارة العمل الإبداعي بقدر ما لذلك من تأثير هام على بقائها وازدهارها. وحتى تتمكن المنظمة من تنمية وعقل العمل الإبداعي لابد لها أن تعرف على المعوقات التي تحد منه لكي تتمكن من معالجتها وتذليلها، ومن ثم يصبح المجال مفتوحا أمام الأفراد ليسلكوا عملا إبداعيا. (العيدي - 2004 - ص281).

### معوقات العمل الإبداعي في المجال التربوي

هناك مجموعة من العوامل التي قد تحد من العمل الإبداعي وتعيق تبنيه داخل المنظمة، وهذه العوامل قد يكون بعضها مباشر وبعضا آخر غير مباشر، وقد يكون مصدر هذه المعوقات الفرد نفسه، أو المنظمة، أو المجتمع. (القطاونه: 2000، ص53)، وأوضحت البحوث التربوية أن معوقات العمل الإبداعي ما يلي:

#### أولاً: قلة البحوث في مجال الإبداع العلمي:

نقص البحوث التربوية التي تتناول قضيّاً الإبداع في التخصصات المختلفة، وبخاصة في الماضي كان لها دور في إهمال التدريسيين للقدرات الإبداعية لطلابهم والفشل في التعامل معهم. لكن هذا الأمر تغير كثيراً في السنوات الأخيرة عالمياً وإن ظل بعض التدريسيين للأسف في الدول النامية غير واعين لهذه الدراسات ومضمونها التربوية، أو لاتهامهم نتائجها، وإن كثير منهم يتمسكون بأفكار تقليدية أو غير واقعية عن تعليم الإبداع، أو تنمية العمل الإبداعي لديهم.

#### ثانياً: التدريس التقليدي:

التدريس التقليدي في الجامعة يتمثل في بعض جوانبه الطلب من الطلبة أن يجلسوا

متسمرين في مقاعدهم، وان يتتصوا المعرفة الملقاة عليهم، والذي يعوق النشاط الإبداعي ونمو القدرات الإبداعية. ربما أسهם نمط القيادة التربوية لدى رؤساء الأقسام اتباع العمل الإداري التقليدي في تنفيذ توجيهات رؤسائهم حرفًا بحرف.

يرى بعض التدريسيين وقد يشاركون في ذلك رؤساء الأقسام أن تنمية قدرات الطلبة الإبداعية يعد عملا شاقا ومضنيا، فالطالب المبدع لا يرغب في السير مع أقرانه في مناهج تفكيرهم، وقد يكون مصدر إزعاج للتدريسيين غالبا ما يرفض التسلیم بالمعلومات السطحية التي ربما تعرض عليه، ويسبب بعض هؤلاء الطلبة حرجاً لبعض التدريسيين بأسئلتهم غير المتوقعة، والحلول الغريبة التي يقترحونها لبعض المشكلات، ويعتقد (Torrance) أن هذا كله يؤثر على الصحة العقلية للمبدع.

(الإنترنت: 2004، ص 12).

وإن الكلية التي يسيطر عليها جو الصراحة والتسلط غالباً ما تكون أقل الكليات في استثمار العمل الإبداعي وقدرات الفكر الإبداعي لدى طلبتها.

### ثالثا: تغطية المادة التعليمية مقابل تعلمها:

تكدس المناهج يعوق التدريسيين عن تنمية قدرات العمل الإبداعي لدى الطلبة، خاصة عندما يشعرون بأنهم ملزمون بإنهاء المادة، وعلى التدريسي الذي المبدع أن يدرك هذه الحقيقة ٥ وعلى الرغم من أن التدريسيين المبدعين قد لا يغطون مادة علمية كبيرة، إلا أن طلبتهم يحتفظون، بالمعلومات والمهارات التي كانوا قد تعلموها، فضلاً عن نمو مواهبهم وقدراتهم التفكيرية والإبداعية.

### رابعا: المناهج والكتب الدراسية:

تشير الدراسات التقويمية ملناها في العراق إلى إنها لم تصمم على أساس تنمية العمل الإبداعي، والأدب التربوي في مجال الإبداع يؤكد على الحاجة إلى مناهج تدريسية وبرامج تعليمية هادفة ومصممة لتنمية العمل الإبداعي لدى الطلبة. لذا ينبغي تطوير

مناهجنا بحيث تسمح بإعطاء فرص التجريب العلمي والرياضي، وتتضمن نشاطات مختبرية مفتوحة النهايات، وتشجع أسئلة الطلبة وتقدم لهم الفرص لكي يصوغوا الفرضيات ويخبروها بأنفسهم.

#### خامساً: الاتجاهات نحو العمل الإبداعي:

يعتقد بعض التدريسيين أن القدرات الإبداعية لدى الطلبة موروثة وأن بيئه التعلم لها اثر قليل في تنمية هذه القدرات الإبداعية، ويرى بعضهم الآخر أن الموهبة تكفي دون التدريب على العمل الإبداعي، وهذا الاعتقاد خاطئ.

إن عدد غير قليل من التدريسيين ولاسيما ذوي الاتجاهات التقليدية نحو الإبداع لا يعرفون كيفية تذليل الطرائق التي يتبعونها، والمواد التعليمية التي يستعملونها لتشجيع العمل الإبداعي.

#### سادساً: عوامل أخرى متصلة بالنظام التربوي

- 1 التدريس الموجه فقط للنجاح والتحصيل المعرفي المبني على الاستظهار.
- 2 الاختبارات الجامعية وأوجه الضعف المعروفة فيها.
- 3 النظرة المتدنية للتساؤل والاكتشاف، واللذان يقابلان بعقاب التدريسيين.
- 4 الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، ونظرته ومدى تقديره للمبدعين (الإنترنت: 2004: ص 13 - 14).

وتذكر (الدهان، 1992) مجموعة من العقبات التي تحول دون ظهور العمل الإبداعي للعاملين في الجامعة وهي:

- 1 المعوقات الإدراكية: وتمثل في صعوبات إدراك جوانب المشكلة وال موقف الإبداعي.
- 2 المعوقات الوجودانية والشخصية: وتمثل في معوقات نفسية أهمها الخوف من المبادرة والوقوع في الخطأ، وتجنب التحدى ومواجهة المشاكل.
- 3 - المعوقات الثقافية والاجتماعية، وتسببها الضغوط الاجتماعية في حياة التدريسيين

التي قد تدفعهم نحو تبني سلوكيات واتجاهات معينه مثل الرضوخ لل المسلمات والامتثال لما هو مألف. (الدهان، 1992، ص 194-195) ويفي (حريرم، 1997) إلى المعوقات السابقة المعوقات التنظيمية وقد تأخذ أشكالاً مثل: الالتزام الحرفي بالقوانين والتعليمات، العمليات الإدارية غير السليمة مثل القيادة غير المشجعة على العمل الإبداعي، والالتزام بالسلسل الهرمي الجامد، ووجود فجوة في عملية الاتصال، والمناخ التنظيمي غير الصحي، وغياب الثقة بالنفس عن بعض التدريسيين والثقة بين المستويات الإدارية المختلفة. (حريرم: 1997، ص 477).

ويرى الباحث أن المعوقات السابقة يمكن التغلب عليها من خلال الممارسات التنظيمية والالتزام الجامحة بأساليب عمل تشجع من خلالها الإداريين والتدرسيين والطلبة على مزيد من الانجاز والعمل الإبداعي، كما أن للتدرسيين دوراً مهمّاً في تذليل المعوقات من خلال إدراكهم السليم لدوافع وجوانب العملية الإبداعية وثقتهم بأنفسهم واستشعار المسؤولية وعدم الخوف من النتائج التي قد تترتب على عملهم الإبداعي، وأن القيادات الجامعية يقع على عاتقها دوراً كبيراً في مواجهة هذه المعوقات.

ويرى الباحث أن هذه العوامل، والشروط التي تعزز العمل الإبداعي تتعكس على الجامعة إذا ما أريد للعملية التربوية أن تتحقق أهدافها بنجاح. ونظراً لأهمية هذه العوامل في تأثيرها على سلوك التدرسيين ورؤساء الأقسام في الجامعة، فإن هناك حاجة إلى دراسات توضح مدى ارتباط شعور التدرسيين بالكفاية التدريسية، وإن العلاقة بين توافر هذه العوامل التي تعزز العمل الإبداعي، وسلوك التدرسيين بحاجة إلى مزيد من البحث. ويعتقد الباحث أن الأستاذ الجامعي هو العمود الفقري للتعليم العالي وحجر الزاوية في كل إصلاح وتغيير يحصل له، وبالتالي إلى النظام الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي لبلده وأمته والعالم ويستند هذا الاعتقاد إلى:

- 1- أن الأستاذ الجامعي (ومثله معلمي مراحل التعليم العام) يحمل أقدس رسالة عرفتها البشرية، رسالة لا يشاركه فيها إلا الطبيب.

- 2 مقدار التأثير السلبي أو الايجابي، الذي يتركه في طلبه.
- 3 إنه يعطي مجتمعه أكثر مما يأخذ منه، مهما كان حجم عطاء مجتمعه المادي والمعنوي له.
- 4 كون أساتذة الجامعة يشكلون غالبية العاملين في مؤسسات التعليم العالي المطلوب منهم تخطيط وتنفيذ السياسة التعليمية (وربما السياسات الأخرى) للبلد.
- 5 الأدوار الكثيرة التي يتطلب من الأستاذ الجامعي القيام بها. فهو المحاضر والباحث المبدع والمري والمرشد والقائد والمستشار ومكتشف المبدعين ومدربيهم خلال سنوات الدراسة الجامعية الأولية والعليا.

### العلاقة بين المناخ التنظيمي والعمل الإبداعي

يتضح من الإطار النظري السابق أن هناك علاقة وثيقة بين المناخ التنظيمي والإبداع، وتوكّد بعض الدراسات الميدانية - على الرغم من محدوديتها - على هذه العلاقة، حيث تشير هذه الدراسات إلى اثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي. فقد أظهرت نتائج دراسة (القطاونة، 2000) وجود علاقة بين المناخ التنظيمي، والسلوك الإبداعي، وبلغ معامل الارتباط بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي في هذه الدراسة (0.72). (القطاونة، 2000، ك - ل).

وأشارت دراسة (جواد، 2000) إلى أن المنظمات المختلفة إذا أرادت أن تجني ثمار الحالات الإبداعية عند العاملين فيها - وبغض النظر عن مستوياتهم أو أنشطتهم الإدارية - فإن عليها أن توجه جانباً من اهتماماتها لخلق وتنمية مناخ ايجابي، يجد العاملين أنفسهم أحرازاً فيه لتقديم أعمالهم الإبداعية. حيث قدمت بعض الاقتراحات التي يجب أن يتميز بها المناخ التنظيمي المساعد على الإبداع وهي:

- 1 التدعيم: وذلك بسعى المنظمة باتجاه تدعيم اعمال الإبداع فيها من خلال الحواجز.
- 2 المساندة والتعضيد: وذلك من خلال تهيئة مستلزمات الإبداع المادية.

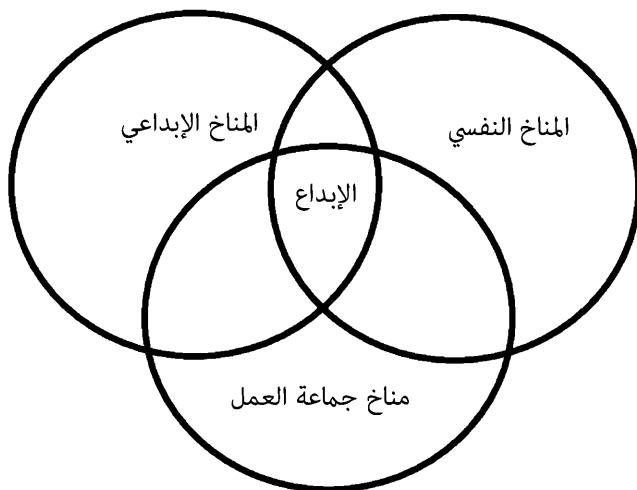
-3

- جدولة الأوليات وفق برنامج يتضمن مواعيد وأوقاتاً للتنفيذ والاختبار، والمراقبة، والإعلان عن الانجاز الإبداعي.
- الموارنة بين حرية العمل والقوانين التي تعمل من خلالها المنظمة، وذلك بأن يملا إلى تكيف نشاطهم الإبداعي بما يتلاءم وتطورات المبدع، والمنظمة، والقوانين المرعية فيها.
- (جوداد، 2000، ص 178 - 179)

أما دراسة (Amabile, 1997) فقد أشارت في النظرية التركيبية للإبداع والابتكار إلى وجود تأثير لبيئة العمل على الإبداع الفردي. وقدمت تصوراً لعوامل بيئة العمل المؤثرة في الإبداع وهي: التشجيع على الإبداع، والحرية، والاستقلال والمصادر، وضغط العمل، والمعوقات التنظيمية، وكلها تشكل صورة المناخ التنظيمي السائد في الجامعة وأثره على العمل الإبداعي. (Amabile, 1997, P. 57)

وأوضحت دراسة (Koester and Burnside) إلى بيئة العمل التي تشجع أو تعيق الإبداع، أن هناك مناخات ثلاثة تؤدي دوراً في الإبداع وهي: المناخ التنظيمي، والمناخ النفسي، ومناخ جماعة العمل، والمناخ التنظيمي يشكل صورة ومظهراً موضوعياً للجامعة يمكن قياسه عن طريق الملاحظة، والمناخ النفسي هو سمة للمستوى الفردي أي انه ذاتي وغير موضوعي يضعه كل فرد على حده، ومن غير المناسب الرجوع اليه على انه يشكل خاصية للجامعة، وكذلك مناخ جماعة العمل يشكل صوراً فرعية لخصائص وسمات جماعات العمل داخل الجامعة. ويقترح الباحثان أن الإبداع يتأثر بالمناخات الثلاثة، لذلك يجب دراستها جميعاً من أجل تحديد نقاط القوة والضعف فيها. ويوضح الشكل (3) اثر المناخات الثلاثة على الإبداع، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف تؤثر هذه العوامل في الإبداع ؟ والشكل(3) يقترح طريقة للنظر إلى هذه العلاقة المتداخلة، وهو واضح في الشكل فإن المناخات الثلاثة جميعها تتداخل ويؤثر كل واحد منها على الآخر، وتؤثر كلها في الإبداع.

الشكل (3) العلاقة المتداخلة بين المناخات الثلاثة



(Gryskiewicz & Hills, 1992, P. 72 - 73)

وأشارت (عنقرة، 1990) في السياق نفسه إلى أن المناخ التنظيمي السليم، «يهيئ الجو الملائم للجاد، وينسق بين أعمال الأقسام المختلفة، وينمي قدرات العاملين ومواهبيهم، ويشجع الأساليب الحديثة في العمل، ويضع حلولاً مناسبة للمشكلات الطارئة، ويراعي ظروف العاملين، ويستخدم الأسلوب الديمقراطي في القيادة، ويفتح قنوات الاتصال داخل الجامعات وخارجها. ويعترف بقدرات المتفوقين فيها، وكذلك فإن البيئة التنظيمية التي تسمح لتدريسي الجامعة بتحقيق طموحاتهم، وتتساعدهم على استغلال قدراتهم، وتعمل على إشاع رغباتهم، وتشاركهم في اتخاذ القرار، وتستخدم أسلوب التخطيط السليم، وتحرر من النزعة التقليدية لابد وأن تسير في طريق الإبداع والتفوق» (العنقرة، 1990، ص 7-8).

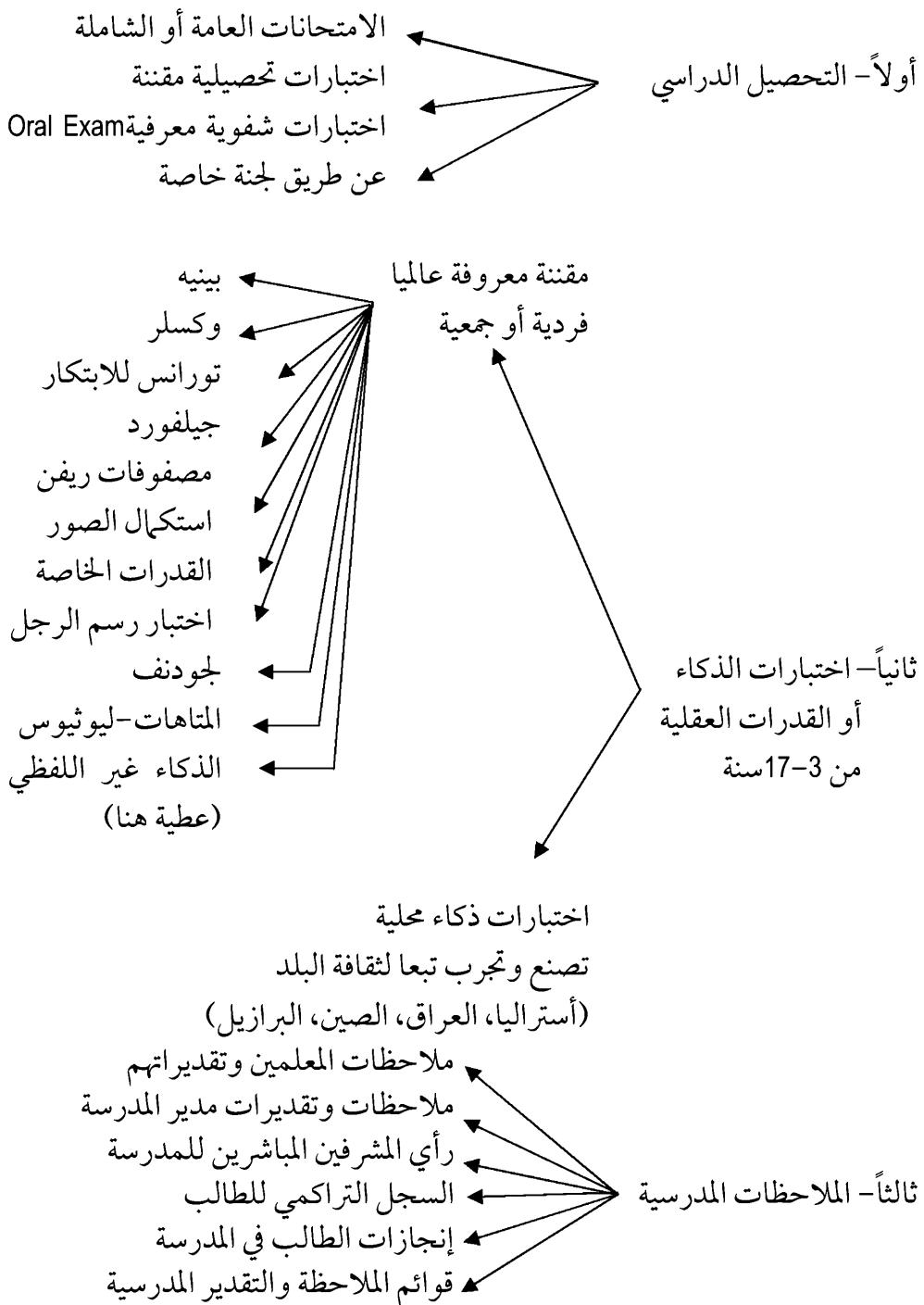
ويبدو أثر المناخ التنظيمي في تبني العمل الإبداعي واضحًا حين تستذكر عناصر

أبعاد المناخ التنظيمي، وإذا توافرت هذه العناصر والأبعاد أصبح المناخ التنظيمي محفزاً ومشجعاً على العمل الإبداعي، وفي هذا السياق يشير بعض الباحثين إلى أن المناخ التنظيمي المستبد يحقق الأفكار الإبداعية، بينما المناخ المحفز والمشجع على الإبداع يقدم الدعم للعمل الإبداعي من خلال ما يمنح من مرونة واستقلالية في بلورة واختبار الأفكار الإبداعية، وأن المرونة والاستقلالية تعطي الأفراد المبدعين مجالاً واسعاً من العمل والقدرة على الاتصالات الرسمية وغير الرسمية، وتتضمن إمكانية تخفيض الهرم الإداري والإجراءات الإدارية (التي عادة ما تعاني من البطء والجمود)، ومن ثم تجاوز الروتين الإداري. (القطاونة، 2000، ص56)

ويرى الباحث أن العمل الإبداعي يصبح جوهرياً لوجود استمرار وازدهار الجامعة وعنواناً لسياستها واستراتيجيتها، ويصبح العمل الإبداعي ميزة حيوية وإستراتيجية ومورداً يمكن التحكم به ودفعه في خدمة الأهداف التنظيمية والاحتياجات المجتمعية، خاصة في ظل المنافسة الشديدة نحو التميز وكسب أكبر عدد من المتعاملين مع الجامعات، ومن خلال وجود المناخ التنظيمي المناسب والصحي الذي يتيح للتدرисيين العمل بحرية وبنشاط وفاعلية لتحقيق أهداف ومتطلبات الجامعة، فضلاً عن أهمية توافر الحافز للعمل الإبداعي سواء كان هذا الحافز مادياً أو معنوياً، وإن توافر المعلومات والدعم المادي للعمل الإبداعي يعد من مقومات نجاح العملية الإبداعية. وسوف يحاول الباحث الكشف عن علاقة المناخ التنظيمي والعمل الإبداعي من خلال الإجابة على أهداف البحث وتطبيق عينة بحثه، والنتائج التي يتوصل إليها.

#### معايير تشخيص وانتقاء الموهوبين:

بعد عملية المسح للأدبيات التي تناولت الموهبة ظهر بوضوح أن المعايير المستخدمة في تشخيص وانتقاء الموهوبين تحصر بما يأتي: (Gryskiewicz & Hills, 1992, P. 73 - العبيدي 2004 ص8). (القطاونة، 2000، ص56).



رابعا- المقابلات الاجتماعية الخاصة - قراءة السمات الشخصية والقيادة للموهوب  
ودراسة شخصيته.

- أ- استخدام بعض اختبارات الشخصية.
- ب- بطاقة المستوى الثقافي - الاجتماعي للأسرة.

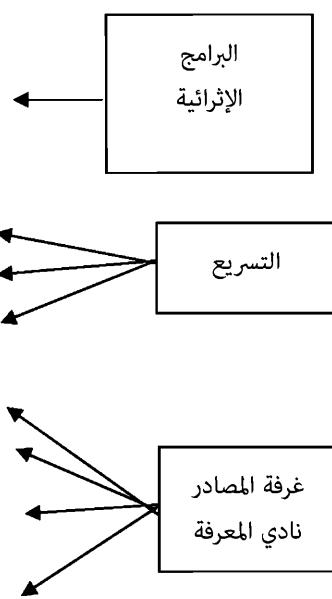
خامسا- استخدام أكثر من محور أو استخدام عينات من جميع المحاور.

#### البرامج المستخدمة مع المتميزين والموهوبين

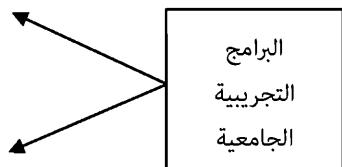
مواد وأساليب مضافة تهدف إلى التعمق  
بالمادة التعليمية وإثرائها بما يشبع طموح وقابلية الموهوب.  
وهي تأخذ أشكالا مختلفة: منشورات أو مجلات أو كتب  
مضافة، مشروعات وبرامج مضافة، نوادي مدرسية، رحلات،  
أنشطة مرتبطة بالمنهج الدراسي العام.  
المهم أن هذه البرامج لا تخرج في إطارها العام عن المنهج العام  
المقرر(طبق في جميع الدول المتضمنة في هذه الدراسة).

اختزال سنة دراسية أو أكثر تبعاً لقابلية التلميذ  
الدروس (نظام الإعفاء).  
القبول المبكر على مستوى مراحل التعليم كافة.

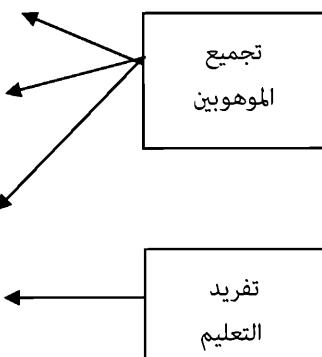
غرفة خاصة بالمعلومات مكتبية أو الكترونية.  
جمعية علمية بالمدرسة للموهوبين لتبادل أفكار ومصادر  
برئاسة أستاذ متخصص يوجه العمل.  
نادي الموهوبين بمدرسة جامعة أو مجتمع في منطقة واحدة.  
أستراليا - برامج العطل ويوم واحد بالأسبوع لموهبي التعليم  
النظامي.



اكـ. ص نادي خاص مرتبط بالجامعة يسمح للمهووبين  
الاختلاط بالطلبة الجامعيين وحضور برامج علمية مختلفة.  
البرازيل (270) قسم علمي جامعي يضع برامج للمهووبين في  
جامعة. (110)



- مدارس خاصة فقط بالموهوبين تمتاز ببرامج وأساليب خاصة.
- مدارس خاصة- العراق- أمريكا- أستراليا- ك. ص.
- الصفوف الخاصة بالموهوبين، صفوف معزولة في المدرسة الاعتيادية خاصة بالموهوبين.
- المدرس غير المقيم.



**البرامج التعليمية الخاصة بالمهوبيين والمتميزين:**

برامـج المراكـز الرـيـاضـيـة:

وهي مراكز علمية متخصصة تشرف عليها وزارة التربية، وتستعين بعض المتخصصين من الجامعات أحياناً كما هو الحال في السعودية، والأردن، أو تشرف عليها جامعات كما يحدث في ألمانيا، وأستراليا، والبرازيل، والكيان الصهيوني ودول أخرى. حيث تعتمد هذه المراكز أسلوب الإثراء الذي يسمح للطالب المتفوق بمتابعة دراسته بتوسيع أكبر من زملائه العاديين، ويتم ذلك من خلال تزويد بخبرات تعليمية إضافية للمنهاج العادي وتحضير الوحدات التعليمية على شكل أنشطة وأسئلة، ويتم اختيار الأنشطة التي يمارسها المتفوق بعنابة لتساعده على تنمية مهاراته العقلية ومواهبه، حيث

يسمح للطالب بالبقاء مع أقرانه العاديين. ويقبل عادة الطلبة في هذا البرنامج أما بعد الصف السادس الابتدائي أو الثامن من مرحلة الأساس. عملاً أنه يشمل الطلبة الذين يكون المعدل العام تحصيلياً في 100% الأوائل.

رعاية الموهوبين في فصول ابتدائية - في مدرسة المعادي عام 1955 المتميزة عام 1960 في عين شمس. ثم شملت جميع المراحل. صفوف داخل مدرسة واحدة - تهيئ لها أساليب التعليم الجيدة.

2- نظام اليوم الدراسي الطويل الذي يمتد من الساعة الثامنة صباحاً إلى الساعة الرابعة مساءً:

حيث يدرس الطالب (40) حصة أسبوعياً، يتم من خلالها تدريس المنهج العام بمستواه الإنقلي والتطوري ويتم قبول الطلبة في هذا البرنامج عادة بعد الابتدائية أو بداية الصف السابع في الأردن والعراق والخليج وال سعودية. عادة يتم قبول الطلبة تبعاً لمعايير التحصيل في الامتحان الشامل في المرحلة الابتدائية (يسمى بكالوريا في العراق والأردن...) كذلك اختبارات قدرات عقلية.

3- غرف المصادر:

يعتمد هذا البرنامج على توفير فرص أفضل للطلبة الموهوبين في البقاء في مدارسهم وأقرانهم وأسرهم و يقوم هذا النظام على أساس الإثراء والتسريع. و تخدم هذه الغرفة الطالب المتميز من الصف الثالث وحتى العاشر الأساسي، حيث يتم تدريس الطالب ست ساعات نظامية وساعات أخرى مضافة بين 4-5 ساعات أسبوعياً إثرائية، مع نشاطات إثرائية تطبيقية لا تقل عن 4-2 ساعات يمنح الطالب فرصة الاختيار ما يرغب هو بتعلمه. وتوجد مثل هذه المدارس ببعض دول الخليج والأردن، وفرنسا، والكيان الصهيوني، والصين، والبرازيل، .....

#### 4- برامج الموهوبين الجامعية:

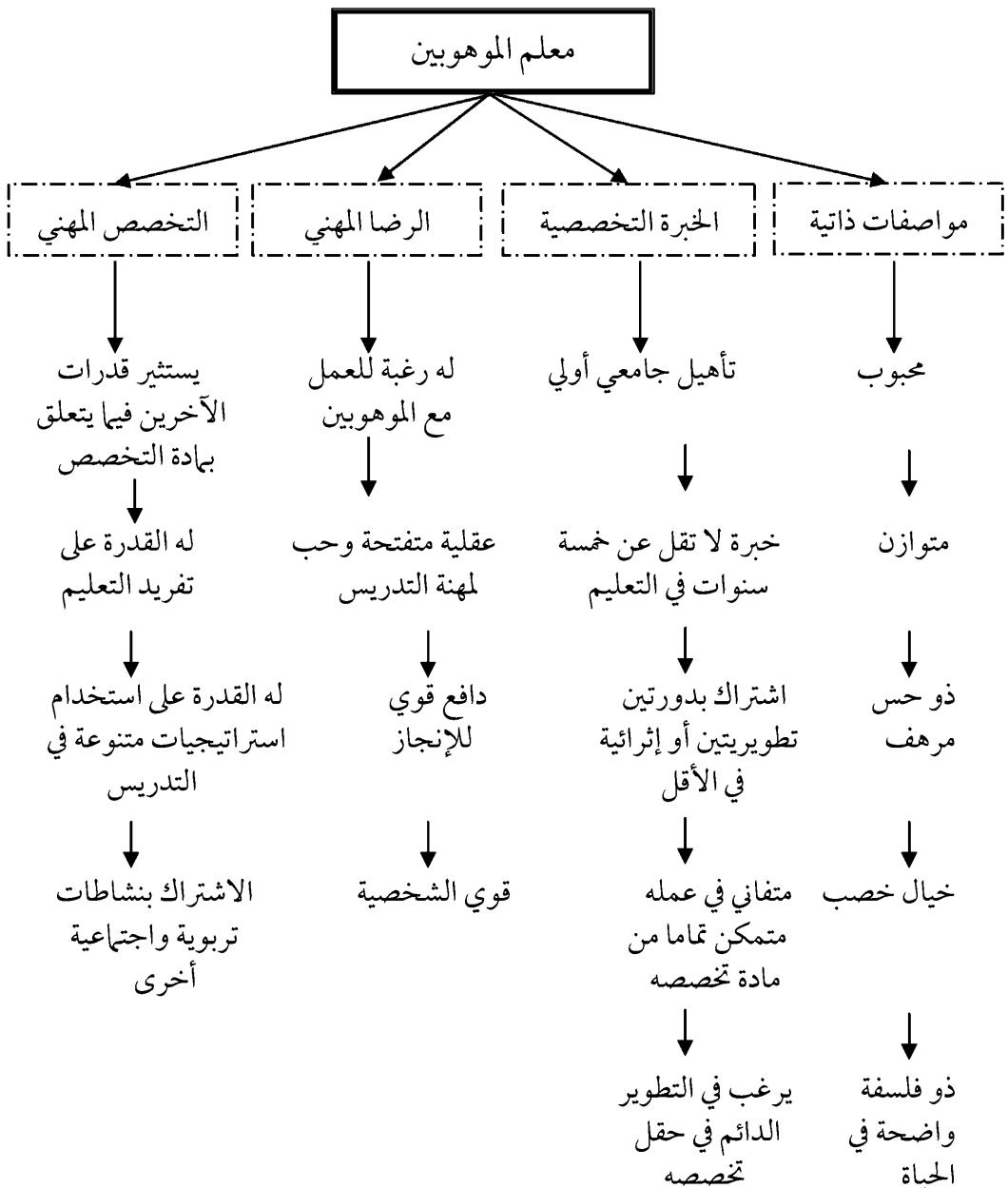
تقدم بعض الجامعات كجزء من برامجها العلمية في أقسام مختلفة برامج خاصة للموهوبين والمتميزين في تخصصات مختلفة. وتعتبر هذه البرامج من أنجح البرامج الإثرائية والتعليمية، وعادة تكون هذه البرامج أما مسائية (خارج أوقات دوام الطلبة) أو في عطلة نهاية الأسبوع أو في الصيف، حيث تنظم للموهوبين مختلف البرامج ضمن رعاية أساتذة متخصصين منهم من يخضع للموهوبين لدراسات نفسية وعقلية معتمدة، ومنهم من يهتم بنوع التعلم بتكليف من مؤسسات تربوية أو استثمارية...، وتكثر هذه البرامج في جامعة تل أبيب، والبرازيل بشكل خاص، وألمانيا، والصين. وللصين برنامج متتطور في هذا الجانب، ومنها إشراك الموهوبين في برامج اجتماعية مختلفة، إضافة إلى إعداد برامج ومشاريع تطبيقية تحت إشراف أساتذة متخصصين.

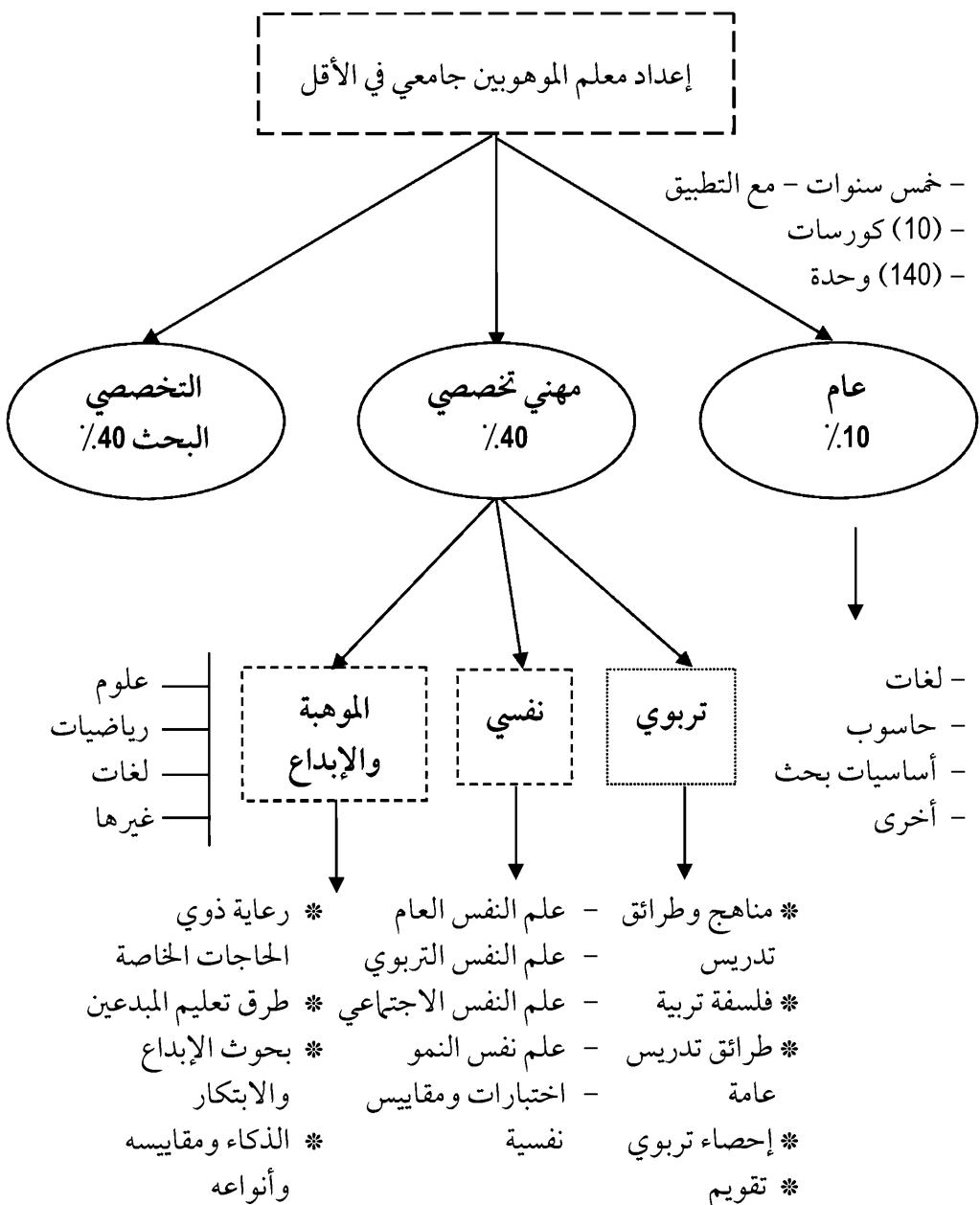
#### معلم الموهوبين:

من خلال استعراض شامل لتجارب الشعوب في أكثر من بلد عربي كان أم إقليمي أو غربي، لم أجد برنامجا ناجحا لم يول المعلم العناية الخاصة به (الطحان 1982)، (عبد الغفار 1996)، (توق 1990). إذ أن المعلم هو عصب النجاح لأي برنامج تعليمي خاص، سيما برنامج يتضمن تقديم خدمات تعليمية خاصة لشريحة من الطلبة تمتاز بخصائص وصفات أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها متميزة معرفياً ومهارياً عن الطلبة الاعتياديين.

وعليه فإن هذه الشريحة تحتاج إلى رعاية خاصة وأسلوب تعامل خاص لا يمكن أن يقوم به سوى معلم متخصص له خصائص شخصية ومهنية وشخصية متميزة إضافة إلى رغبة ودافعية عالية لهذا النوع من المتعلمين للعمل مع هذه الشريحة. ويظهر الشكل رقم (2) أربعة خصائص ينبغي أن يتحلى بها معلم الموهوبين مثل بحد ذاتها مكونات الكفايات الالزمة لهذا النوع من المعلمين، وهي تمثل القاعدة الذي نبني عليه عملية اختيار أو إعداد أو تأهيل معلم الموهوبين.

شكل رقم (4)





### النظام التعليمي لرعاية المohoبيين:

يظهر الشكل رقم (4) أن هناك خمسة أنظمة إدارية أشرفت على رعاية المohoبيين تم ذكرها في العديد من الأدبيات التي أطلقتنا عليها (حسن 1990، توق 1990، جروان 1999)، حيث أنها تندرب من إدارات محلية بسيطة ذات طابع تخصصي، كما هي الحال في أمريكا وكندا (أبو عميرة، 1996)، إلى إدارات قومية موسعة تضم مختلف الشرائح كما هي الحال في روسيا والعراق (وزارة التربية 2000 ، Grigorenko, 1999) وبغض النظر عن نوع الإدارات فالمهم الواجبات المناطة بها وطريقة عملها والنتائج التي تتحقق في ظل كل واحدة من تلك الإدارات. وفيما يأتي وصفا مختصر لكل منها:

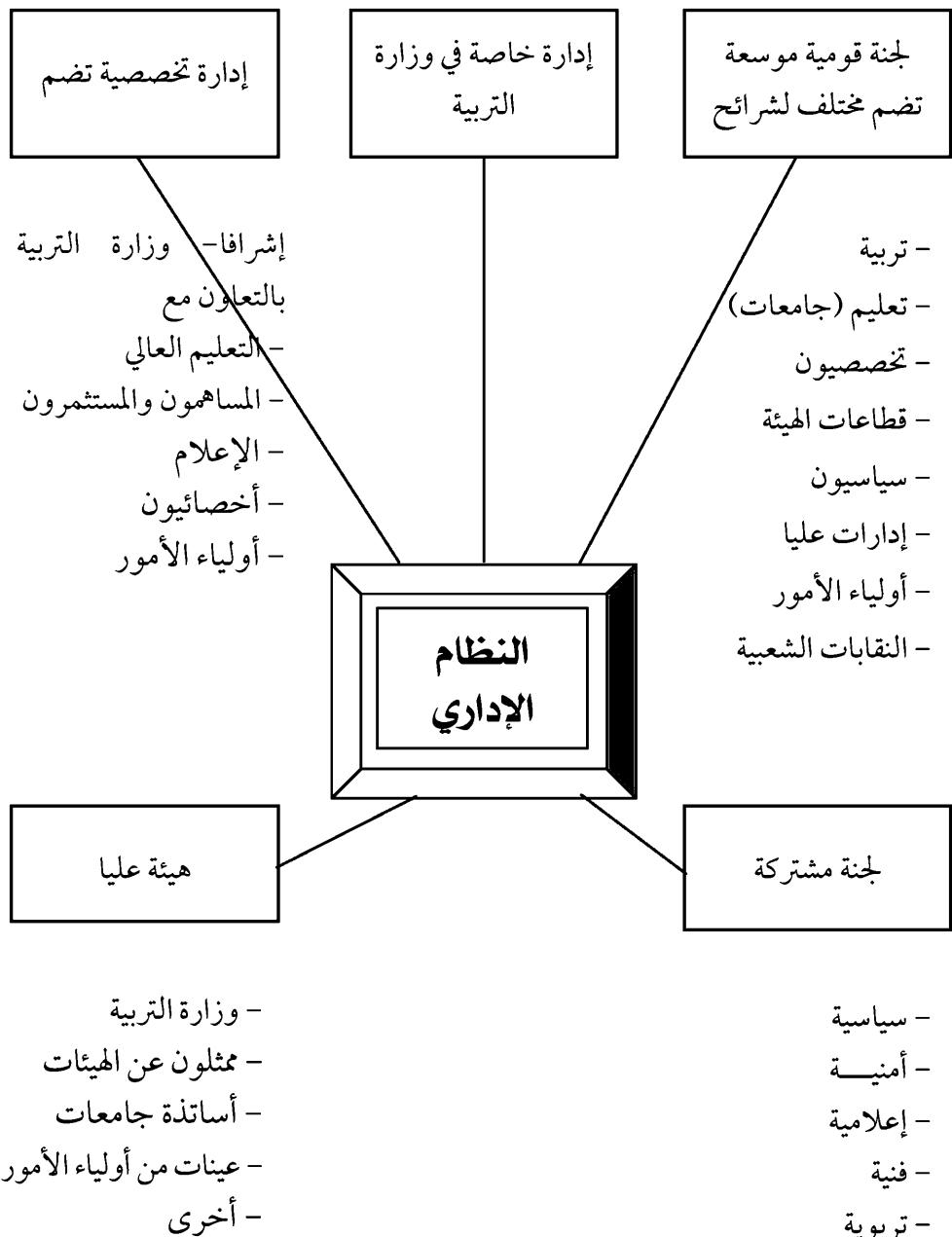
#### لجنة قومية موسعة:

في الحقيقة أن هذا التنظيم له أكثر من مستوى إداري إشرافي حيث يبدأ بجган محلية في المحليات الإدارية البسيطة التي تشرف على بعض مئات من المدارس، ثم لجنة فنية تتبع من جهات أكاديمية تخصصية تربوية وفنية من وزارة التربية والتعليم العالي، وأخيراً لجنة عليا يرأسها شخص سياسي مهم يسمح بإشراك جهات فنية وشعبية واقتصادية في عملية التخطيط ومتابعة مسائل التمويل الخاصة والمركزية، كذلك السماح لبرامج المohoبيين بالاستعانة بالإمكانات والمعامل والمخبرات المتواجدة في مختلف الوزارات والمرافق الإدارية والمؤسسات الأخرى.

#### إدارة تخصصية للمohoبيين:

تضم إشرافاً وزارة التربية ولكن يتعاون معها مختصين من وزارة التعليم العالي لتنسيق برامج المدارس مع الجامعات، كذلك بعض المساهمين من القطاع الخاص والمشاريع الحكومية الكبرى التي قد تدعم هذه البرامج مادياً أو تنسقها بوضع إمكاناتها المادية والمخبرية ومعاملتها في خدمة برامج المohoبيين، كذلك الإعلاميون وعلماء العلوم التربوية والنفسية ونخبة من أولياء الأمور الذي تفرز التجربة اهتمامهم بالعمل في هذا القطاع.

شكل رقم (5)



### اللجنة المشتركة لرعاية الموهوبين:

وهي لجان متخصصة لها مظلة قانونية تتألف من سياسيين وأمنيين وإعلاميين... وغيرهم. عمل هؤلاء تسييري لهم برامج مختلفة لرعاية الموهوبين، وهؤلاء يستثمرون هذه البرامج لقطاعات مختلفة وأسباب مختلفة وعادة مثل هذه اللجان توسع حقل الموهبة ليشمل الإبداع الفني والرياضي والأدبي والعلمي والمعرفي..... وغيره.

### هيئة عليا:

تحملت وزارة التربية تشكيل هيئة عليا للموهوبين يرأسها بالعادة وزير التربية وممثلون عن القطاعات الاقتصادية والتخصصية المختلفة وبعض أساتذة الجامعات البارزين سيماء في الفيزياء والرياضيات وبعض التخصصات التطبيقية التي يكثر فيها الموهوبين. وهذه الهيئة ترکز جهودها على الموهبة الأكademie بشكل خاص وتشرف على تسيير برامج الموهوبين في المدارس أكثر من سواها، وهي تستثمر الجامعات وبعض المؤسسات الاقتصادية من أجل تطوير برامج الموهوبين.

### إدارة تربية خاصة:

شكلت بعض البلدان كالاردن والسعودية وبلدان دول الخليج العربي إدارة متخصصة لمدارس الموهوبين، حصرت فيها برامج الموهوبين إعداداً وتخطيطاً وتنفيذها بهذه الإدارة. وهي تشرف على تطبيق الاختبارات الخاصة بالكشف عن الموهوبين بالاستعانة ببعض المختصين من الجامعات. وهي عادة المسئولة إدارياً وفنرياً عن تخطيط وتنفيذ برامج الموهوبين، وترتبط مباشرة بإحدى دوائر وزارة التربية. ويتم الاستعانة بالمختصين بشكل فردي وضمن مكافآت خاصة وليس هناك لجان تنسيقية بين هذه الإدارة وأي جهات أخرى خارج إطار وزارة التربية. وتعتمد إلى أن يكون تمويلها خاص وتتطلع برامجها إلى تقويم خارجي من مختصين في العلوم التربوية والنفسية أو متخصصين من الجامعات في العلوم التخصصية المختلفة.

## دور الجامعات في رعاية الموهوبين:

بيّنت تجارب الشعوب التي سبقتنا تقنياً أن ما من مشروع تنموي تحملت مسؤوليته مؤسسات التعليم العالي عموماً والجامعات بشكل خاص، إلا وكتب له النجاح ذلك لأن التعليم العالي يحتوي على زبدة المجتمع الفكرية في شتى التخصصات، وأن هذه الزبدة مستمرة النمو ومتطرفة بحكم تصاقها المباشر بالمعرفة وسعيها اليومي الحثيث على جلب واختبار المعرفة وتطوريها ومن ثم تقديمها للطلبة أو الباحثين بصورة مختلفة..

إن ما تمتلكه الجامعات من خبرات حملتها مع المنزلة الثقافية مسؤولية خطيرة فهي مسؤولة عن نشر المعرفة وتطوريها اجتماعياً، كذلك مساعدة مؤسسات الدولة الخاصة والعامة على الاستفادة من تلك المعرفة بصورة استشارات علمية وبحوث تطبيقية أو عمل ورش تدريبية.

لقد كشفت البحوث التربوية والنفسية أن الموهبة رغم عامل الاستعداد الأساسي فيها إلا إنها بحاجة إلى رعاية مستمرة وبيئة خاصة تستطيع فيها الإنبات بشكل جيد وهادف. وأهم ما ينمي المواهب ويرعاها هو قدرة المؤسسات التربوية على خلق المناخ الذي يستطيع من خلاله الموهوب أن يتعرف على أبرز ما هو موجود في حقل ميوله وموهنته ويلتقي أنساً يعتبرهم المثال والقدوة، ويتعرف على المعامل والمختبرات المتطرفة والمعلومات التي قلما يجدها في صفة المدرسي. إن أهم ما ينمي الموهبة هو تنمية الاتجاهات وأطيول الإيجابية نحو الأشياء التي يمتلك الطفل فيها موهبة، فالدافعية تصلق الموهبة وتستثيرها وتدفعها باستمرار نحو الأمام. وهذه الدافعية لا تستثار إلا بأجواء تحدي وغرابة واكتشاف قلما تجدها إلا في مراكز البحث وأقسام الجامعات.

يشير هاري برسو (1990) أحد الذين كتبوا كثيراً عن تجارب الشعوب في رعاية الموهوبين أن الحكومة الروسية قد كلفت أفضل عالم رياضيات لديها ويشغل منصب رئيس قسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة موسكو في وضع برامج خاصة للموهوبين في الرياضيات والفيزياء، وهو يقوم بأعداد الطلبة في التعليم الابتدائي والثانوي

لدخول الألومبيات الرياضية/ الفيزيائي التي يحصد الطلبة الروس دائماً 60% من ميدالياتها الذهبية. ويقوم هذا العالم بتخصيص يوم واحد في الأسبوع للالتقاء بساعات طويلة مع الطلبة المهووبين من التعليم النظامي.

أما في البرازيل فقد شجعت رابطة الجامعات والأقسام العلمية إلى تقديم برامج خاصة للموهوبين ذات صفة إلزامية، وقام 270 قسم علمي في مختلف الجامعات بإعداد مثل هذه البرامج الذي كان يبيت جزء منها وينشر عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.

وفي إنكلترا تقدم 71 كلية ومعهداً برامج تربوية خاصة للموهوبين ومعلميهما ويوكل إلى أساتذة أكفاء من تلك الكليات لإعداد دروس ومناهج خاصة بالمدارس الثانوية خاصة لفئة الموهوبين. والمجال نفسه في استراليا والأكثر من ذلك فإن الجامعات في استراليا هي التي تعد أدوات الكشف وتعد برامج الرعاية وتشرف كذلك فنياً على إعداد وتأهيل المعلمين وهي تصدر نشرات إثرائية مختلفة تصل حتى أسر الموهوبين.

أما في الكيان الصهيوني فيشير تقرير خاص في الإنترت إن رعاية الموهوبين قد بدأت منذ نهاية السنتين عن طريق أساتذة الجامعات الذين نظموا دروس مسائية لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الثانوي ومن ثم باقي طلاب التعليم النظامي. وقامت بعدها وزارة التربية بدعم الأقسام العلمية التي تهتم برعاية الموهوبين مالياً ولوجستياً. كان الاهتمام ينصب بالأخص على الفيزياء والرياضيات والحاسب، تطور ذلك إلى قيام الجامعات بالإشراف على صنوف خاصة تم استحداثها في المدارس الاعتيادية. وفي مطلع الثمانينيات استحدثت جامعة تل أبيب مركزاً خاصاً للموهوبين قام بتجميع الموهوبين من مختلف المدارس ويقدم لهم برامج علمية وثقافية مختلفة يومين في الأسبوع، أحيلت إدارة المركز إلى أساتذة جامعيون أكفاء كانوا يتندعوا المناشط الكفيلة باستثارة التفكير وصقل المواهب وتساهم الصحف وأسر الطلبة بتمويل تلك المناشط. ويعتبر هذا المركز مهرجاناً عامياً للموهوبين سنوياً يستضيف موهوبين واحتضانيين من كل أنحاء العالم.

### المصادر العربية:

أبو عميرة، محبات (1996): «المتفوقون والرياضيات» دراسات تطبيقية، مكتبة الدار العربية للكتاب. القاهرة.

العبيدي، محمد جاسم ولي العبيدي - الإبداع وتربية المبدعون (مؤتمر الإبداع في التربية، 2004، المجلس الأعلى للثقافة... سوريا وزارة التعليم العالي) دمشق.

باسو، هاري(1984): تعليم الموهوبين. مجلة مستقبليات، مجلد الرابع عشر، ع .2. توق، محي الدين(1990): تطوير برامج تأهيل المعلمين لرعاية المتفوقين. رسالة الخليج العربي، العدد(34)، ص 114 - 147.

جروان، فتحي عبد الرحمن(1999): الموهبة والتفوق والإبداع. العين، دار الكتاب الجامعي. عبد الغفار، عبد السلام (1996):رعاية المتفوقين والتعرف عليهم، التربية الحديثة، القاهرة، العدد الثالث.

فخرو، أنيسة واليماني، سعيد أحمد(1997): الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحرين. مكتب التربية العربي لدول الخليج ص 191 - 221.

محمد جاسم 2004، علم النفس العام - دار الثقافة - عمانالأردن.

### المصادر الأجنبية:

Adamas, Georgia Sachs. (1966), **Measurement an evaluation in Education psychology and guidance**, New York Holt.

Amabile ,T. M. (1983) .**The Social psychology of creativity** .New York. Springer - Verlage.

Amabile, Teresa, (1997), "Mativating creativity in Organizations, on Doing what you Love and Loving. what you Do," California Management Review, Vol. 40 ,No. 1 .

Amabile, Tersa ,(1996) ,"**Assessing The work Environment for creativity**" , Academy for Management joyrnal ,Vol. 39 . No. 5 .

American Society for Training and Development, (1989) **Discovering and Development creativity**, USA .

Carry , clayn , (1994), "The competitive powere of constant Creativity" Amacom, American Management association ,U.S.A.

Cattel ,R. (1974) : **personality and mood by questionnaire** .London dossey ,press .

Sternberg ,Robert ,(1997) ,"**Creativity as investment**".



# الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في ال التربية والتعليم

الأستاذ الدكتور  
محمد جاسم وفي العبيدي

المهندسون  
 باسم محمد العبيدي أ.د. محمد العبيدي



## دبيونو للنشر والتوزيع

هاتف : ٩٦٢ - ٥٣٣٧٠٠٣

٩٦٢ - ٥٣٣٧٠٢٩

فاكس : ٩٦٢ - ٥٣٣٧٠٠٧

ص.ب: ٨٣١ الجبيهة ١١٩٤١

المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail:info@debono.edu.jo

www.debono.edu.jo



9 789957 454746